



HELSINGIN YLIOPISTO

Lapsen ja aikuisen rooli lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä –
Vahvuuslähtöinen näkökulma

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2018
Hannele Roponen

Ohjaaja: Lotta Uusitalo-
Malmivaara

| | | | |
|--|--|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen | | Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos | |
| Tekijä - Författare - Author Hannele Roponen | | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Pro Gradu -tutkielma | | | |
| Title Lapsen ja aikuisen rooli lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä – Vahvuuslähtöinen näkökulma | | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Lotta Uusitalo-Malmivaara | | Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2018 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 55 s + 7 liites. |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen rooli lapsella ja aikuisella on lastentarhanopettajien käyttämässä vahvuuslähtöisessä kirjoitetussa kielessä. Heiskasen, Alasuutarin ja Vehkakosken tutkimus (2018) osoittaa, että lapsi on muuttumaton ja vastuullinen yksilö ja aikuinen vastuusta vapautettu. Tutkimustehtävää varten laadittiin kaksi tutkimuskysymystä: 1) Millaisena lapsi näyttäytyy lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä 2) Millaisena aikuinen näyttäytyy lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä?.</p> <p>Tutkimuksen otos koostui yhdeksästä lastentarhanopettajasta. Aineiston keruumenetelmä oli kysely. Kukin lastentarhanopettaja laati neljä lapsen vahvuuksiin keskittyvää havainnointilomaketta. Havainnointilomakkeet toimitettiin halukkaille lastentarhanopettajille kirjeitse. Tutkimuksen aineisto koostui yhteensä 36 havainnointilomakkeesta, jotka kerättiin syksyn 2017 aikana yhdeltä Helsingin varhaiskasvatusalueelta. Aineisto analysoitiin diskurssianalyysillä.</p> <p>Lapsi näyttäytyi tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä stabiilina, vaikeasti tulkittavana ja vastuullisena. Aikuinen näyttäytyi stabiilina, vaikeasti tulkittavana ja vastuusta vapautetulta. Tämän tutkimuksen avulla lastentarhanopettajat voivat pohtia omia ajatusmallejaan suhteessa kirjaamiskäytäntöihinsä. Erityisen tärkeää on myös arvioida, miten vahvuuksia jatkossa kirjataan ja millaisen roolin lapsi saa kirjoitetussa kielessä.</p> | | | |
| Avainsanat - Nyckelord Lapsen vahvuudet, havainnointi, pedagoginen dokumentointi, arviointi, diskurssianalyysi | | | |
| Keywords Child's strengths, observation, pedagogic documentation, evaluation, discursive analysis | | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva | | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences | | Laitos - Institution - Department Teacher Education | |
| Tekijä - Författare - Author Hannele Roponen | | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Master's thesis | | | |
| Title The role of a child and an adult in written texts created by kindergarten teachers – Strength based approach | | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Education | | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Lotta Uusitalo-Malmivaara | | Aika - Datum - Month and year April 2018 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 55 pp. + 7 appendices |
| <p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The goal of this qualitative research is to find out how a child and an adult is positioned in strength-based written texts created by kindergarten teachers. Heiskanen, Alasuutari and Vehkakoski's research (2018) pointed out that a child is usually positioned as stabile and responsible and an adult free of responsibility. Two research questions were made to help find out the goal of this research: 1) How does a child appear in the written texts created by kindergarten teachers? 2) How does an adult appear in the written texts created by kindergarten teachers?.</p> <p>The sample of the research consisted of nine kindergarten teachers. The data was collected via questionnaires. Each of the nine kindergarten teachers filled four observation questionnaires based on the strengths of the child. The questionnaires were sent to willing kindergarten teachers via mail. The data of the research consisted of 36 strength based questionnaires, which were collected during autumn 2017 from one of Helsinki's early childhood areas. The data was analysed via discursive analysis.</p> <p>In this research a child was positioned as stabile, responsible and difficultly interpreted. An adult was positioned as stabile, difficultly interpreted and free of responsibility. With the help of this research kindergarten teachers can think about their ways of thinking according to their ways of creating written texts. It is also very important to evaluate how the strengths of the children will be written and how the child is positioned in the written texts in the future.</p> | | | |
| Avainsanat - Nyckelord Lapsen vahvuudet, havainnointi, pedagoginen dokumentointi, arviointi, diskurssianalyysi | | | |
| Keywords Child's strengths, observation, pedagogic documentation, evaluation, discursive analysis | | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva | | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | | |

Sisällysluettelo

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 LAPSEN VAHVUUDET | 7 |
| 2.1 Positiivinen psykologia..... | 7 |
| 2.2 Positiivinen pedagogiikka | 8 |
| 2.3 Huomaa Hyvä! | 11 |
| 2.4 Vahvuuslähtöinen arviointi | 12 |
| 3 HAVAINNOINTI JA REFLEKTIO ARVIOINNIN PERUSTANA..... | 14 |
| 3.1 Arviointi varhaispedagogiikassa | 14 |
| 3.1.1 Oppimisen jatkumo | 15 |
| 3.2 Reflektion määrittelyä | 16 |
| 4 PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI | 20 |
| 4.1 Dokumentoinnin merkitys | 20 |
| 4.2 Yhteinen keskustelu osana dokumentointia | 21 |
| 4.3 Dokumentoinnilla kehittyvään toimintakulttuuriin | 22 |
| 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 23 |
| 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 24 |
| 6.1 Tutkimusstrategia..... | 24 |
| 6.2 Kohderyhmä ja otanta..... | 24 |
| 6.3 Aineiston keruumenetelmä | 25 |
| 6.4 Mittarin eli havainnointilomakkeiden luominen | 27 |
| 6.5 Aineiston analyysi..... | 29 |
| 6.5.1 Diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa | 31 |
| 6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset valinnat | 39 |
| 7 LAPSEN JA AIKUISEN ROOLI | 41 |
| 7.1 Stabiili lapsi | 41 |
| 7.2 Vaikeasti tulkittava lapsi..... | 43 |
| 7.3 Vastuullinen lapsi..... | 44 |
| 7.4 Stabiili aikuinen | 46 |
| 7.5 Vaikeasti tulkittava aikuinen | 48 |
| 7.6 Vastuusta vapaa aikuinen..... | 50 |
| 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA | 52 |
| LÄHTEET | 55 |
| LIITTEET | 59 |

1 JOHDANTO

Lasten oppimista ja hyvinvointia tarkasteltaessa, keskitytään usein niiden puutteisiin ja niitä heikentäviin tekijöihin (Van Allen, Kirschman, Seegan ja Johnson 2017, 2). Vahvuuksien tarkastelu osana päiväkodin oppimista edistävää työtä on jäänyt vähemmälle. Vahvuusnäkökulman avulla voidaan määritellä ja ymmärtää positiivisia kehityksellisiä kulkua ja kiinnittää huomio kehittymispotentiaaliin. (Rudolph ja Epstein 2000, 207; Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen 2014, 228.) Heinäkuussa 2017 julkaistiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman mallipohja (ks. www.oph.fi), johon tulee kirjata lapsen vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet sekä niiden huomioon ottaminen. Kun elokuussa alkoi uusi toimintakausi, tuli varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden osata kirjata lapsen vahvuuksia sekä ottaa ne huomioon toiminnan suunnittelussa. Kysyttäessä suoraan lapsen vahvuuksia sekä sitä, miten ne otetaan huomioon, pyritään epäilemättä kohentamaan varhaiskasvatuksessa vallitsevaa puutekeskeistä näkökulmaa.

Jotta voisi kirjata lapsen vahvuuksia, tulisi osata havainnoida niitä. Jotta osaisi havainnoida (ja arvioida) vahvuuksia, tulisi tietää, mitä vahvuudet ovat. Tähän mennessä vahvuuksien tunnistamiseen ja arviointiin ei ole ollut menetelmiä ja keskustelukin niistä on ollut vähäistä. Keskustelu on varmasti lisääntynyt Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2016) ja edellä mainitun varhaiskasvatussuunnitelman mallipohjan myötä. Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen luoma Huomaa Hyvä! -kirjallisuus (esim. 2017) tarjoaa jo valmista materiaalia otettavaksi käyttöön niin varhaiskasvatuksessa kuin koulussakin, mikä sekin tukee näkökulman muutosta vahvuuslähtöisemmäksi. Fenton, Walsh, Wong ja Cumming (2014, 29) nostavat kuitenkin esiin erittäin keskeisen pulman näkökulman muutosprosessissa: Miten voimme olla varmoja siitä, että olemme ymmärtäneet, mitä vahvuuslähtöinen näkökulma oikeasti tarkoittaa?

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisena lapsi ja aikuinen näyttäytyvät lastentarhanopettajien kirjaamissa teksteissä, joissa on havainnointi lapsen vahvuuksia. Kielenkäyttö on aina paitsi kielellistä myös sosiaalista toimintaa. Todellisuus, jossa elämme, rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa niin puhutulla kuin kirjoitetullakin kielellä

on tärkeä rooli. (Pietikäinen 2014, 12; Phillips & Hardy 2002, 22.) Sillä on merkitystä, mitä ja miten puhumme lapsille ja kirjoitamme heistä varhaiskasvatussuunnitelmiin ja esiopetussuunnitelmiin. Se, miten puhumme lapsille ja kirjoitamme lapsista luo maailman, jossa lapsi rakentaa käsitystä itsestään.

Koska vahvuuslähtöisempää näkökulmaa varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen tarvitaan, ja koska lainvelvoittavat asiakirjat sitä nyt myös edellyttävät, tämä tutkimus on selvittämässä sitä, miten se näkyy varhaiskasvatuksen ammattilaisten kielen käytössä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan diskurssianalyysillä yhdeksän lastentarhanopettajan tuottamia lapsen vahvuuksiin keskittyviä havainnointilomakkeita kuuden viikon ajalta, jotka on kerätty syksyn 2017 aikana. Aikana, jolloin moni lapsi on aloittanut uuden toimintakauden varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, ja jolloin lapsen kanssa toimiva henkilöstö havainnoi, haastattelee ja seuraa lapsen ryhmässä toimimisen ulottuvuuksia (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 24). Tutkimustehtävää selvitetään kahden tutkimuskysymyksen avulla **1) Millaisena lapsen rooli näyttäytyy lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä? 2) Millaisena aikuisen rooli näyttäytyy lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä?**

2 LAPSEN VAHVUUDET

Koska tässä tutkimuksessa lapsen vahvuudet ovat olleet keskeisessä roolissa, on syytä tarkastella, mitä lapsen vahvuuksilla tarkoitetaan. Luku alkaa positiivisen psykologian määrittelyllä, josta edetään siitä johdettuun positiivisen pedagogiikkaan ja enemmän varhaiskasvatuksen kontekstiin. Luvun lopussa käsitellään, mitä vahvuuslähtöinen arviointi on ja minkälaisia menetelmiä sitä varten on kehitetty.

2.1 Positiivinen psykologia

Vahvuuksien ja positiivisten voimavarojen kiinteä yhteys yksilön kehitykseen on positiivisen psykologian lähtökohta. Se on noussut vastustamaan perinteistä ongelmakeskeistä ajattelutapaa vastaan. Positiivinen psykologia keskittyy vahvuuksiin heikkouksien ohella ja vahvistaa parhaimpia ominaisuuksia samalla, kun kehittää heikoimpia (Van Allen, Kirschman, Seegan ja Johnson 2017, 1-2; Seligman ja Peterson 2004, 17.)

Vuonna 2004 professorit Martin Seligman ja Christopher Peterson kokosivat *Character strengths and virtues* teoksen tavoitteenaan täyttää aukko hyvinvointiin yhteydessä olevien tekijöiden järjestelmällisessä tutkimuksessa ja kerätä yksien kansien väliin kaikki, mitä hyveistä ja vahvuuksista tiedettiin. Positiivinen psykologia ei syntynyt korvaamaan mitään olemassa olevaa psykologian tutkimuksen aihepiiriä, toteavat Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 21). Sen tehtävä oli nimenomaisesti täydentää perinteisempää, mielen patologioiden tutkimukseen keskittyntä kenttää, Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen jatkavat (2016, 21). Hyvinvoinnilla tarkoitetaan optimaalista psykologista toimintakykyä ja kokemusta eli sitä, miltä elämä tuntuu ja miten toimintakykyisiä elämässämme olemme (Martela 2014, 34). Seligman on esittänyt hyvinvoinnin PERMA-teorian, joka koostuu viidestä pilarista, joita ovat positiiviset emootiot (positive emotions), sitoutuminen (engagement), sosiaaliset suhteet (relationships), merkityksellisyys (meaning) ja saavuttaminen (accomplishments) (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, 23). Lapsen vahvuudet taas kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksellisten ihmisten kanssa ja ne ilmenevät muun muassa lapsen kyvyssä käyttää erilaisia resursseja ongelmanratkaisuun ja tavoitteidensa saavuttamiseen (Kumpulainen ym., 2014, 228). Seligman oli pettynyt

modernin psykologian mahdollisuuksiin edistää hyvinvointia, sillä ponnistelut keskittyivät ainoastaan pahoinvoinnin kitkemiseen. Positiivisen psykologian ydinlauselmaksi onkin tullut professori Marie Jahodanin toteamus: *Pahoinvoinnin poistaminen ei takaa hyvinvointia.* (Uusitalo-Malmivaara 2014, 65.)

Lappalainen ja Sointu (2013, 4) toteavat, että opettajat ovat kautta aikojen nostaneet esille lasten vahvuuksia ja pyrkineet tukemaan heitä omien vahvuuksien löytämisessä ja tunnistamisessa. Ongelma Lappalaisen ja Soinnun (2013, 5) mukaan on kuitenkin se, ettei opettajien käytännön työhön ole juurikaan ollut saatavilla vahvuuksien arviointi-, tunnistamis- tai tukemismenetelmiä. Uusitalo-Malmivaara (2014, 63) ja Kumpulainen, ym. (2014, 224) taas ovat sitä mieltä, että keskustelu vahvuuksista sekä vahvuuksien tietoinen opetus on ollut vähäistä, vaikka sitä kaivataankin (Uusitalo-Malmivaara 2014, 63; Kumpulainen ym. 2014, 224). On vaikea puhua asioista, jonka käsitteistö ei ole tuttua, toteaa Uusitalo-Malmivaara. Se, mitä vahvuuslähtöinen näkökulma varhaiskasvatuksessa tarkoittaa ja miten se ymmärretään varhaiskasvatuksen kentällä eivät aina kohtaa (Fenton ym. 2014, 29).

Van Allen ym. (2017, 16) pohtivat, onko olemassa lähikehityksen vyöhykkeitä positiiviselle psykologialle ja miten ne mahdollisesti jakaantuisivat lapsen ikätasojen mukaisesti. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017,) esittelevät myös eri vaihtoehtoja harjoittaa pienten lasten ”vahvuuslihaksia”, mutta kehittelee lisäksi koulumaailmaan sovellettavaa luonteenvahvuusohjelmaa. Ehkä *rakkaus* luonteenvahvuutena on opittavissa parhaiten varhaisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja vanhemman välillä, kuten Van Allen ym. (2017, 17) toteaa, mutta myöhäistä vahvuuskasvatus ei ole nuorena aikuisenakaan.

2.2 Positiivinen pedagogiikka

Pienen lapsen minäkäsitys on positiivinen. Ulkopuoliset tekijät, kuten taitavuus, saavutukset ja menestys eivät ole yhteydessä arvioihin omasta minästään. Kun kokemukset karttuu, ulkopuolisten tekijöiden merkitys kasvaa ja lapsen on mahdollista oppia tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Minäkäsityksen positiivisuus tai negatiivisuus jatkossa määrittyy kokemusten ja niistä saadun palautteen perusteella. Ihmisen mieli on kuitenkin taipuvainen tarttumaan kielteisiin seikkoihin, harmillisuuksiin ja epäoikeudenmukaisuuksiin, jotka kaipaavat

korjaamista, toteavat Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 18). Minäkäsitys voidaan jakaa akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen. Ei-akateeminen minäkäsitys sisältää sosiaalisen ja fyysisen minäkäsityksen, ulkonäön ja käytöksen. Akateeminen minäkuva muodostuu eri taitoihin ja vahvuuksiin liittyvästä oppijaminäkuvasta. Oppijaminäkuva on tärkeä, koska se vaikuttaa lapsen kognitiiviseen toimintaan ja motivaatioon eli siihen, kuinka paljon hän kiinnostuu opetettavista asioista ja näin ollen jaksaa ponnistella oppimisen eteen (Lappalainen ym. 2013, 5; Hotulainen, Lappalainen ja Sointu 2014, 266-267.)

Hyvin usein lasten oppimista ja hyvinvointia tarkasteltaessa, keskitytään niiden puutteisiin ja niitä heikentäviin tekijöihin (Van Allen ym. 2017, 2). Ongelmakeskeinen lähestyminen ja puutteiden korjaaminen eivät kuitenkaan ole kyenneet lisäämään inhimillistä kukoistusta (Uusitalo-Malmivaara 2014, 65; Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, 17). Vahvuuksien tarkastelu osana päiväkodin oppimista edistävää työtä onkin jäänyt vähemmälle. Vahvuusnäkökulman avulla voidaan määritellä ja ymmärtää positiivisia kehityksellisiä kulkua ja kiinnittää huomio kehittymispotentiaaliin. Lähtökohtana on ajatus siitä, jokaisella yksilöllä on jo joko näkyvässä oleva kykyä, osaamista tai vielä kehittymässä olevaa potentiaalia tai taipumuksia (Rudolph ja Epstein 2000, 207). Saamansa palautteen avulla oppija tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan, taitavuudestaan ja onnistumisistaan. Vahvuudesta tulee täten yksilön vahvuus vasta siinä vaiheessa, kun hänelle merkitykselliset ihmiset huomaavat sen ja antavat tunnustusta siitä. (Lappalainen ym. 2013, 4-6; Hotulainen ym. 2014, 265.) Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian suuntaus, joka tuo toiminnan keskiöön lapsen osallisuuden, vahvuudet ja myönteiset tunteet. Sen pyrkimyksenä on ohjata toimintamallit pois ongelma-keskeisyydestä. Kasvatustoiminnan lähtökohtana ovat tällöin asiat, jotka kannattelevat lasta ja tekevät oppimisesta mielekäästä. (Kumpulainen ym. 2014, 227.) Fenton ym. (2014, 29) nostaa esiin pulman näkökulman muutosprosessissa heikkouksista vahvuuksiin: Miten voimme olla varmoja siitä, että olemme ymmärtäneet, mitä vahvuuslähtöinen näkökulma oikeasti tarkoittaa? Onko positiivinen pedagogiikka sitä, että kehutaan lapsia joka päivä tai muutetaan kiellot myönteisemmiksi sanomalla ennemmin ”kulje kävellen” kuin ”älä juokse”?

Positiivisen pedagogiikan mukaan hyvinvointi ja oppiminen rakentuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa, jolloin se painottaa sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen merkitystä oppimisessa. Oppiminen on täten ihmisten välistä toimintaa. Vastoinikäymisten ja

vaikeuksien merkitystä lapselle ei jätetä huomiotta vaan niitäkin lähestytään positiivisesta näkökulmasta (Seligman ym. 2004, 17). Tällöin myös vastoinikäymisistä tulee kasvattavia ja eheyttäviä. (Kumpulainen ym. 2014, 227.) Tunnistamalla vahvuutensa ja niitä edelleen kehittämällä lapsi oppii hyödyntämään vahvuuksiaan ja käyttämään niitä resurssina myös niissä tilanteissa, joissa hänellä on kehittymistarpeita ja pystyy selviämään epäonnistumisistaan tai vaikeuksistaan (Lappalainen ja Sointu 2013, 4-6). Kumpulainen ym. (2014, 228-231) jakaa positiivisen pedagogiikan perusajatukset viiteen eri väittämään:

- 1. Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia.*
- 2. Kasvatus- ja opetustyön lähtökohta on lapsen toimijuus ja osallisuus kasvu ympäristöjen kokonaisuudessa.*
- 3. Myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja.*
- 4. Jokaisen lapsen vahvuukien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys.*
- 5. Kasvatuskumppanuus rakentuu luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa.*

Tähän mennessä vahvuuksien tunnistamiseen ja arviointiin ei ole ollut menetelmiä ja keskustelukin niistä on ollut vähäistä. Keskustelu varmasti on lisääntynyt Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2016) ja uuden lapsen varhaiskasvatussuunnitelman mallipohjan myötä (ks. esim www.oph.fi), johon tulee kirjata lapsen vahvuudet. Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen luoma Huomaa Hyvä!-kirjallisuus (2017 ja 2016) tarjoaa jo valmista materiaalia otettavaksi käyttöön niin varhaiskasvatuksessa kuin koulussakin, mikä sekin tukee näkökulman muutosta vahvuuslähtöisemmäksi.

2.3 Huomaa Hyvä!

Kieli muokkaa ajatteluamme ja huomiomme kohteita (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, 70). Opettajan pedagoginen tehtävä on mallintaa myönteistä kieltä. On oleellinen ero, kasvaako lapsi ympäristössä, jossa ensisijaisesti kritisoidaan kärkkäästi toisia vai kehuvassa kulttuurissa, jossa haetaan tilaisuuksia kertoa hyviä asioita toisista. Vahvuuksien sanallistaminen ja vahvuussanaston opettaminen on kuin vieraan kielen opiskelua. Kielitaidon oppimiseen kuuluu olennaisena osana myös uuteen kieleen liittyvän identiteetin omaksuminen. Vahvuussanat ohjaavat huomaamaan hyvää itsessä ja muissa ihmisissä ympärillä, mikä johtaa myönteiseen kasvuprosessiin. On tärkeää, että vahvuuskieli tulee niin tutuksi lapsille, että he oppivat käyttämään vahvuussanastoa myös kertoessaan omista ajatuksistaan ja sattumuksistaan (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, 71).

Huomaa Hyvä! – Vahvuusvariksen bongausopas (2017) sisältää Leena Mäkinen ja Meri Ollikaisen kirjoittaman luvun *Ideoita varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen*. Mäkinen ja Ollikainen (2017, 47) kertovat, että tehtävissä korostuu hyvin paljon aikuisen ja lapsiryhmän välinen vastavuoroinen keskustelu, jolloin se täyttää myös positiivisen pedagogiikan kriteerit painottaessaan sosiaalisten suhteiden ja yhteisön merkitystä oppimisprosessissa. Lapsille on luettavissa viisi eri tarinaa luonteenvahvuuksista, jonka jälkeen on keskustelutehtäviä, toiminnallisia tehtäviä ja runoja. Ideana on yhdessä pohdiskella sellaisten kysymysten ääressä kuin ”Oletko joskus keksinyt uusia tapoja tehdä asioita?”. Mäkinen ja Ollikaisen (2017) laatimien tarinoiden ja tehtävien avulla pääsee hyvin alkuun vahvuuskasvatukseen, mutta tehtävien painon ollessa yhteisellä keskustelulla, kielelliset taidot tulee olla melko hyvät. Suomea toisena kielenä puhuvien lasten voinee olla hankala ymmärtää tarinoiden sanomaa, mutta sama ongelma on monessa esiopetukseen tarkoitetuissa oppimateriaaleissa muutoinkin. Mäkinen ja Ollikainen (2017, 47) toteavatkin, että aikuisen tulee ottaa koppi lasten kiinnostuksen kohteista ja muokata toimintaa omaan ryhmään sopivaksi. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017,13) kiteyttävät opuksensa alussa koko vahvuuskasvatuksen ytimen:

”Palautteenannon on oltava aitoa. Positiivinen lapsen suhtautuminen ei ole temppukoulua, jonka tulokset ovat mitattavissa samassa hetkessä. Tärkeämpää on keinojen tai konstien sijaan rakentaa ympäristöä ja kulttuuria, jossa on läsnä laajamittaisesti jokaisen ihmisen arvostaminen ja jonka toiminnan ytimessä ovat arkiset pienet teot, kuten hyvän huomaaminen, osallisuuden vahvistaminen ja myötätuntoinen käyttäytyminen.”

2.4 Vahvuuslähtöinen arviointi

Vahvuuslähtöinen arviointi on niiden tunne-elämän ja käyttäytymisen taitojen, kykyjen ja piirteiden mittaamista, jotka edistävät yksilön henkilökohtaista, sosiaalista ja akateemista kehittymistä (Rudolph ja Epstein 2000, 207; Lappalainen ja Sointu 2013, 12). Rudolph ja Epstein ovat eritelleet vahvuuslähtöisen arvioinnin etuja.

1. Vahvuuslähtöisen arvioinnin avulla on mahdollista saada lapsi ja perhe mukaan toiminnan suunnitteluun positiivisella tavalla korostaen sitä, mikä lapsen elämässä on hyvin.
2. Vahvuuslähtöinen arviointi tarjoaa menetelmän lapsen vahvuuksien ja kykyjen dokumentointiin, mikä luo positiivisia odotuksia lapsen kohdalle.
3. Vahvuuslähtöinen arviointi sitouttaa perheenjäsenet tehokkaasti ottamaan vastuu päätöksistä, jotka vaikuttavat lapsen elämään. (Rudolph ja Epstein 2000, 207.)

Jo yli kymmenen vuotta sitten Cox (2006) havaitsi, että vahvuuslähtöinen arviointi ongelmaperustaisen arvioinnin sijaan johti huomattavasti parempaan toimintakykyyn lapsilla, joilla oli käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita. Lasten vanhemmat olivat tyytyväisempiä ja jättivät tapaamisia opettajan kanssa vähemmän väliin. Cox totesi, että tulokset alleviivaavat vahvuuslähtöisen toimintatavan tärkeyttä opettajilla. Perustellun lähtökohdan vahvuuksien tunnistamiseen muodostaa myös Hotulaisen ym. (2014, 274-276) mukaan vahvuuslähtöinen arviointi. Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointi – työkalu (KTA) on yksi väline arviointityöhön. Se on suomennettu yhdysvaltalaisesta Behavioral and Emotional Rating Scale-2 –mittarista (BERS-2). KTA:n ja yleisestikin vahvuuksien arvioinnin lähtökohtia on, että vahvuudet ovat yksilöllisiä riippumatta yksilön

rajoitteista, kuten esimerkiksi oppimisvaikeuksista. Koska vahvuudet ovat yksilöllisiä, ne ilmenevät eri tavoin eri ihmisillä eri ympäristöissä. Se, miten aikuinen suhtautuu lapseen ja hänen vahvuuksiinsa on yhteydessä lapsen käsitykseen itsestään. Positiivinen suhtautuminen saa kukoistamaan heikkouksiin ja puutteisiin keskittynyt huomio lannistaa ja heikentää motivaatiota. (Hotulainen ym. 2014, 274-276; Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, 73-74.

3 HAVAINNOINTI JA REFLEKTIO ARVIOINNIN PERUSTANA

Arviointi, havainnointi ja reflektio kietoutuvat toisiinsa varhaiskasvatuksessa, kuten on tästä luvusta luettavissa ja siksi yhtä ei ole järkevää käsitellä ilman toista. Tämän tutkimuksen yksi menetelmistä on havainnointi. Reflektio sekä sitä varten kehitetyt mallit, ovat olleet ohjaamassa tutkimuksen mittarin luomista. Siksi tässä luvussa tarkastellaan sitä, mitä arviointi on ja miten reflektio ja havainnointi siihen liittyy. Havainnointia esitellään vielä tarkemmin menetelmäosiossa.

3.1 Arviointi varhaispedagogiikassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään pedagogisen toiminnan arvioinnin tavoitteet. Pedagogisen toiminnan arvioinnin tehtävänä on sekä varhaiskasvatuksen kehittäminen että lasten kehityksen ja oppimisen edellytysten parantaminen. Varhaiskasvatuksen arviointia tehdään myös kansallisella tasolla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 60.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toimii varhaiskasvatuksen arvioinnin riippumattomana asiantuntijaorganisaationa. Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen ja Mattila Karvi:sta laativat (2017) raportin varhaiskasvatuksen itsearvioinnin nykytilasta. Suurin osa varhaiskasvatuksen järjestäjien käyttämistä itsearvioinnin malleista oli yleisiä laadunhallinnan järjestelmiä, jotka on kehitetty liike-elämän ja talouselämän tarpeisiin eivätkä ne siten tue varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä (Mikkola ym. 2017, 3-4).

Tehokas arviointi on prosessi, jossa ymmärrys lasten oppimisesta syntyy havainnoinnin ja reflektion kautta. Sen avulla varhaispedagogiikka saadaan vastaamaan lasten tarpeita ja varhaiskasvatukselle asetettuja valtakunnallisia tavoitteita. (Heikka, ym. 2009, 69.) Arvioinnin perimmäinen tarkoitus on tukea ja edistää lapsen oppimista ja kehittymistä. Se antaa toiminnalle syyt ja päämäärät. Arviointi pitää sisällään useita osa-alueita, joita varten tulisi Norrenan (2016, 43) mukaan rakentaa erilaisia käytäntöjä. Lasta arvioidessa tulee pitää mielessä, että arviointi on nimensäkin mukaisesti arvolutautunutta toimintaa. Aikuinen

käyttää omaa valtaansa arvioidessaan lapsen tietoja ja taitoja. Ratkaisevaa on, kuinka aikuinen valtaa käyttää ja mihin arvioinnilla pyritään. (Norrena 2016, 43.)

Arvioinnin yhtenä tarkoituksena on myös lapsen erityisen tuen tarpeen tunnistaminen. Lapsen kehitykselliset vaikeudet ovat tavallisesti pitkäkestoisia ja syrjäytymisen uhka on tunnistettavissa jo varhaiskasvatuksessa. Lapsen varhaisen tukemisen kannalta on keskeistä tunnistaa lapsen tuen tarve arjen tilanteissa. Silloin saadaan tietoa siitä, millaista tukea lapsi arkensa ja toimintansa helpottamiseksi tarvitsee. Varhainen tuki on ensisijaisesti varhaiskasvattajan oman työn arviointia suhteessa lapsen tuen tarpeisiin. (Heikka ym. 2009, 65.) Varhaiskasvatusuunnitelman perusteissa (2016, 54) sanotaan, että ensimmäiseksi tarkastellaan toimintatapoja ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta lapselle. Tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko näitä muuttamalla toteuttaa lapselle paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. Tuen tarvetta ei pidä nähdä lapseen liittyvänä ominaisuutena (Heikka, ym. 2009, 65).

3.1.1 Oppimisen jatkumo

Lapsen aikaisemmat oppimiskokemukset vaikuttavat uuden asian oppimiseen. Norrena (2016, 39) puhuu oppimisen aksioomista. Oppiminen on kuin palikkatornin kokoamista. Joka kerta syntyy uudenlainen rakennelma, mutta rakennuspalikat eli oppimisen peruskäsitteet ovat hyvin usein samat. Samoja asioita voidaan tarkastella eri näkökulmista ja rakentaa siten uutta tietoa. Tällaisia rakennuspalikoita voidaan kutsua oppimisen aksioomiksi, selostaa Norrena.

Oppimisella ei ole päätepistettä tai yhtä tavoitetta, jota kohti edetään. Oppiminen ja kehitys on jatkuvaa. Erilaisilla menetelmillä voidaan varmistaa jokaisen lapsen oppimisen edistyminen. (Heikka ym. 2009, 62.) Ruohotie (2008, 108) kuitenkin tarkentaa, että erilaiset oppimismenetelmät eivät takaa, että oppija todella pohtii ajatuksiaan tai analysoi tiedon oikeellisuutta puoltavia rationaalisia argumentteja, vaikka voivatkin auttaa onnistumaan oppimistehtävässä. Metakognitio ohjaa oppijan kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan. Metakognitiiviset taidot eivät vielä kuitenkaan varmista, että oppija myös käyttää ajattelukykyään, vaan motivationaaliset tekijät ovat ratkaisevia metakognition soveltamisessa ja kehittämisessä. Metakognition soveltaminen tarkoittaa oman ajattelun

ymmärtämistä, kognitiivista prosessien aktiivista tarkkailua ja säätelyä sekä strategioiden tai heuristiikkojen soveltamista ongelmanratkaisussa. (Ruohotie 2008, 107-108.)

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18). Arvioinnin yhtenä tärkeänä tehtävänä on mahdollistaa oppimisen jatkumo lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta alkuopetukseen. Taitojen ja edistymisen seuranta ja arviointi jopa edellyttävät jatkumoa, joka alkaa jo varhaiskasvatuksessa ja jatkuu lopun ikää, täsmentää Norrena (2016, 38). Esiopetuksessa on perinteisesti arvioitu lapsen koulu- ja oppimisvalmiuksia. Arviointia käytetään myös perusteena lapsen koulun aloittamisen siirtämiselle. Koulunaloituksessa ja siirtymässä ei ole kysymys lapsen valmiudesta ja sopivuudesta systeemiin vaan koulutussysteemin sopivuudesta jokaiselle lapselle. Tämä merkitsee jokaisen lapsen oppimisedellytysten tukemista ja jatkuvuuden luomista kasvuympäristöjen välillä. (Heikka, ym. 2009, 63.)

Arviointi osoittaa lapsen tiedot, taidot ja kiinnostuksen kohteet. Tietojen ja osaamisen selvittäminen on välttämätön, mutta ei riittävä edellytys opetuksen suunnittelulle niin, että oppimisen jatkumo saadaan turvattua. Lapsen tämän hetkisen osaamisen tason lisäksi opettajan on oltava ajan tasalla lapsen oppimisen valmiuksista ja lähikehityksen vyöhykkeestä, johon opetus kohdistetaan. (Heikka, ym. 2009, 62.) Lisäksi oletetaan, että varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen henkilöstö tuntee koulutusjärjestelmän sekä sen eri vaiheiden keskeiset tavoitteet, ominaispiirteet ja käytännöt. Tällöin kehityksen ja oppimisen sujuvuuden vuoksi myös siirtymävaiheet suunnitellaan ja niitä arvioidaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18.)

3.2 Reflektion määrittelyä

Reflektiivisessä toiminnan analyysissä probleeman ratkaisulla on keskeinen merkitys ja siksi se on eräs reflektion yleisistä tunnusmerkeistä. Jos sitä pidettäisiin reflektion keskeisimpänä tunnusmerkkinä reflektion voi määritellä lyhyesti: se on toiminnan ajattelua. Usein lähdetään siitä, että ajattelua tehdään yhdessä muiden kanssa, vaikka ajattelu perustuukin yleensä

omakohtaisiin havaintoihin, ajatteluprosesseihin ja johtopäätöksiin. Fonsén, Heikka, Hujala ja Turja (2011, 328) myös korostavat, että toiminnan reflektoinnissa useat tulkintakehykset tuottavat tärkeää mielipiteidenvaihtoa esimerkiksi arvioidessa varhaiskasvatuksen laatua varhaiskasvatusyksiköissä. Ajattelun ja pohdiskelun avulla kasvattajat voivat kehittää syvenevää ymmärrystä toiminnasta siinä kontekstissa, missä se tapahtuu, kiinnittämällä huomiota toiminnan tarkoituksien ja toiminnan toteutuksen välisiin ongelmiin. (Ojala 2009, 29.) Tärkeää ei ole peräänkuuluttaa oikeaa tulkintaa vaan tuottaa nimenomaan useita tulkintoja, joiden pohjalta voidaan käydä dialogista keskustelua (Fonsén ym. 2011, 328).

Reflektio kehittää toimijoiden itsetietoisuutta kasvatuskäytännön luonteesta ja sen merkityksestä omaan toimintaan. Reflektiivisen keskustelun avulla varhaiskasvattaja yrittää ymmärtää myös toisen näkemyksiä (Kupila 2011, 310). Lisääntyvä tietoisuus antaa uusia mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen. Syvenevä tietoisuus merkitsee myös sitä, että kasvattaja voi kokea itsensä aidommin ja olla samalla arkipäivän toimija. (Ojala 2009, 28.) Kupila (2011, 310) esittelee käsitteen sosiaalinen reflektio, joka auttaa työntekijää lisäämään ymmärrystään ja sensitiivisyyttään siitä, miten toiset havaitsevat, ajattelevat ja tuntevat.

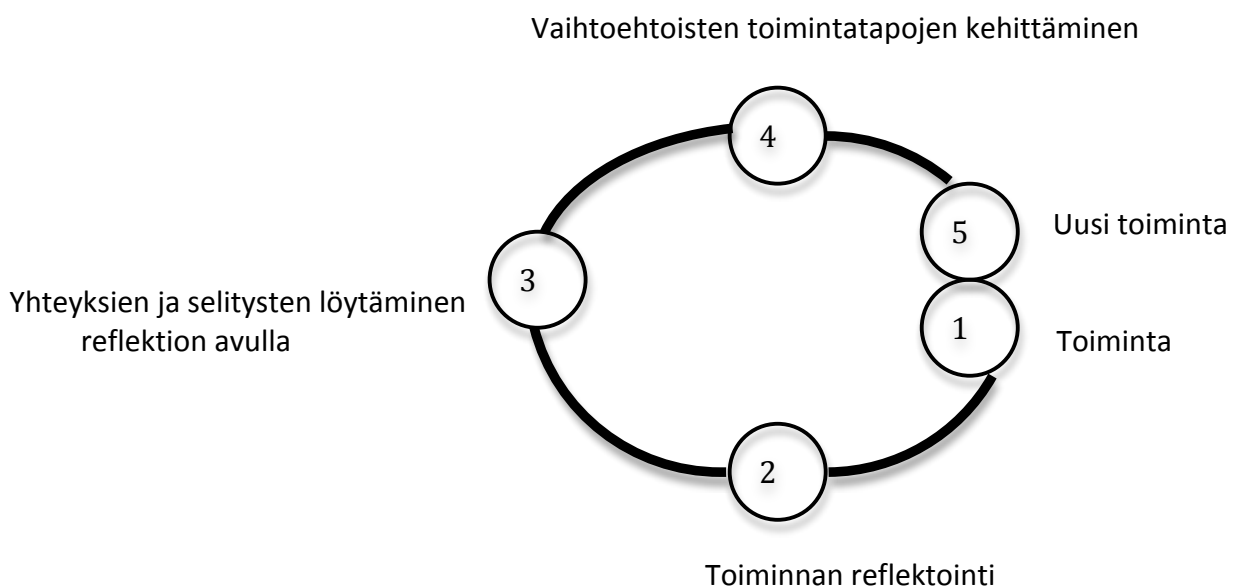
Reflektion tarkoitus on saada aikaan toiminnan muutosta niin, että on itse tietoinen muutoksesta (Ojala 2009, 28; Kupila 2011, 310). Muutos ilmenee ajattelussa, tunteissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toimintakulttuurissa. Kun reflektio tapahtuu toiminnan kautta, kasvatus voi uudistua tavalla, jossa tavoitteet ovat dynaamisia eivätkä tarkkaan etukäteen suunniteltuja, joka voi johtaa kasvatuskäytäntöä staattisuuteen. Tiukka etukäteismäärittely johtaa siihen, että tavoitteet eivät kiinnity oppimisprosessiin ja sen kontekstiin. Näin henkilöllä ei ole mahdollisuutta oppia prosessien ja kontekstin kautta. Dynaamisten tavoitteiden avulla toiminnan tavoitteet jäsentyvät toiminnasta. Tärkeä ehto dynaamisesti ohjautuvalle oppimiselle on taata sille riittävästi aikaa. (Ojala 2009, 28.)

Järvinen (1999, 28) esittää ammatillisen kehittämisprosessin johtavan reflektiiviseen ammattikäytäntöön. Ojala (2009, 28) taas korostaa reflektiivisen lähestymistavan olevan väylä kehittyä ammatillisesti. Joka tapauksessa reflektiivisiä taitoja tarvitaan ja niiden kehittämisen tulee käynnistyä jo opettajankoulutuksen alussa. (Järvinen 1999, 258-259.) On mahdotonta valmistaa opettajaopiskelijoita jokaista vastaantulevaa tilannetta varten urallaan,

huomauttaa Korthagen (2001, 47) ja nostaa esiin myös opettajaopiskelijoille asetetun vastuun ammatillisessa kehittämisessä. Opettajaopiskelijoiden tulisi kehittää ratkaisukeskeinen asenne. Jos opiskelijat kykenevät asennoitumaan ratkaisukeskeisesti myös tulevilla urallaan yhdessä hyviksi kehittyneiden reflektiotaitojen kanssa, heillä on kompetenssia ammatilliseen kasvuun, jatkaa Korthagen (2001, 47).

Reflektioprosessin edetessä pohdinnan syvyys lisääntyy. Kasvatuskäytäntöä tarkastellaan kiinnittämällä huomiota esimerkiksi sen tavoitteisiin, prosesseihin ja toivottuun tulokseen. (Ojala 2009, 30.) Tahkokallio (2014, 13) toteaa, että reflektiivinen ajattelu arkiajattelua syvempänä ja ammatilliseen kehitykseen johtavana, edellyttää myös välineitä kriittisen tarkastelun aikaansaamiseksi.

Korthagenin mukaan (2001, 43) opettajien kokemuksellinen oppiminen tapahtuu tietojen ja taitojen hankinnasta tilanteiden havainnoinnin kautta, joissa itse on osallisena ja näiden tilanteiden pohtimista. Kokemuksellinen oppiminen Korthagenin mukaan on vaihtelua toiminnan ja reflektion välillä. Hän (2001,62) on kehittänyt erityisesti opettajankoulutuksen näkökulmasta ALACT-mallin, jonka mukaan reflektio etenisi viiden toisiinsa liittyvien osaprosessien kautta: (1) Toiminta, (2) Toiminnan reflektointi, (3) Yhteyksien ja selitysten löytäminen reflektion avulla, (4) Vaihtoehtoisten toimintatapojen kehittäminen ja (5) Uusi toiminta. (Ojala 2009, 30.)



Kuvio 2. ALACT-malli (Korthagen 2001, 62)

4 PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI

Tässä tutkimuksessa on kukin otoksen henkilöistä laatinut kuuden viikon ajan kirjallisia dokumentteja liittyen lapsen vahvuuksiin sekä niiden hyödyntämiseen. Dokumentti tallettaa muistiin, auttaa hahmottamaan kokonaisuuksia, näkemään kehitystä, sekä suunnittelemaan ja arvioimaan tavoitteita ja toimintaa (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2017, 47). Tämän tutkimuksen dokumentit voisivat olla osa laajempaa pedagogista dokumentointia sekä suoraan käytettävissä lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa. Tämän luvun tarkoituksena on kertoa, mistä pedagogisessa dokumentoinnissa on kyse ja miksi sitä pitää tehdä.

4.1 Dokumentoinnin merkitys

Dokumentoinnin vähyys on suurimpia puutteita arvioinnin toteuttamisessa. Rintakorven väitöskirja (2018) osoitti, että 40% varhaiskasvattajista ei käyttänyt pedagogista dokumentointia juuri lainkaan. Sen vähyyttä on perusteltu muun muassa sillä, että se koetaan vaikeaksi. Lastentarhanopettajat ovat aiemmissa tutkimuksissa (Buldu 2010, 1448) todenneet, että ajanpuute on yksi syy, miksi dokumentointi koetaan vaikeaksi toteuttaa. Dokumentointi tulisi nähdä yhteisenä prosessina, jolloin se ei tuntuisi ylivoimaiselta yhden ihmisen toteuttaa (Buldu 2010, 1448), koska muutoin sen puuttuminen estää havainnoinnin merkityksen toteutumista pedagogiikassa. Ilman dokumentteja ja niiden pohjalta tapahtuvaa keskustelua ja suunnittelua opetus perustuu vain opettajan tuntumaan lasten tarpeista. Opettajan on oltava tietoinen siitä, mitä tekee ja miksi. Muussa tapauksessa yhteistä kasvatuksellista päämäärää palveleva pedagoginen dokumentointi, korvautuu merkityksettömillä kuvilla tai muistiinpanoilla, jotka johtavat vain tarkoituksettomaan toimintaan. (Kalliala 2008, 23; Heikka ym. 2009, 76.) Pedagoginen dokumentointi on näkemisen prosessointia (Ojala 2009, 33).

Dokumentoinnissa kerätään ja yhdistellään monia erilaisia dokumentteja, jotka yhdessä mahdollistavat oppimisen reflektion ja tulkinnan. Dokumentointiin kuuluu havaintojen ja muiden dokumenttien valikointi ja järjestäminen siten, että ne osoittavat lapsen oppimisen edistymisen. Norrena (2016, 49) ja Falk ja Darling-Hammond (2010, 10) puhuvat oppimisen

portfoliosta, joka voi olla kansio tai sähköinen oppimisympäristö, johon lapsen tuotokset kootaan. Oppimisen portfolio on keskeisessä asemassa näyttämään, että lapsi on oppinut jonkin osa-alueen. (Heikka, ym. 2009, 76; Buldu 2010, 1447.)

4.2 Yhteinen keskustelu osana dokumentointia

Dokumentointi mahdollistaa seuraavan askeleen ottamisen oppimisprosessissa. Se antaa tietoa, joka auttaa oppimisympäristön ja toiminnan suunnittelussa. Mitä enemmän tietoa opettajalla on lapsista päätösten pohjana, sitä tehokkaampaa on opetus. (Falk ja Darlinghammond, 2010, 10-11; Buldu 2010, 1447.) Pedagoginen dokumentointi on keino ammentaa ideoita kasvatustyöhön lasten toiminnasta ja ajattelusta, toteaa Keskinen ja Lounassalo (2011, 202). Näin ollen pedagoginen dokumentointi sekä on osallisuutta että luo osallisuutta, jatkaa Keskinen ja Lounassalo. Dokumentit mahdollistavat myös havainnoista keskustelemisen. Havainnoista keskusteleminen toisten opettajien kanssa auttaa ymmärtämään ja selkiyttämään ajatuksia lapsista ja heidän kehityksestään, tuo tulkintaan varmuutta ja uusia näkökulmia. Ajatusten vaihto toisten kanssa kehittää reflektion syvyyttä, antaa siihen uutta perspektiiviä ja rohkaisee testaamaan omia ajatuksia. Kun toimijat voivat työskennellä yhdessä kriittisinä ystävinä palaute toiminnasta sekä sen probleemoista ja kehittämisen suunnista voidaan tehdä monipuolisen yhdessä avatun palautteen avulla. (Ojala 2009, 29.)

Dokumentointi tarjoaa konkreettisen, näkyvän keinon pedagogeille ja muille tahoille keskustella ja neuvotella avoimesti ja demokraattisesti pedagogiikasta (Ojala 2009, 32). Varhaiskasvatuksen suunnittelu tehdään yhdessä toisten opettajien kanssa. (Heikka, ym. 2009, 76-77; Falk ym. 2010.)

Dokumentointi mahdollistaa myös lapsille oman oppimisensa seuraamisen. Sen avulla lapsen on mahdollista nähdä omat vahvuutensa, kehityksen kohteensa, kiinnostuksen kohteensa, ideat ja valinnat kussakin työssä. Näkemisen lisäksi dokumentaatio tekee mahdolliseksi oppimisen merkityksellisyyden pohtimisen. Yhteinen keskustelu dokumentoiduista oppimisprosesseista lasten kanssa lisää oppimisen sosiaalista ulottuvuutta ja tukee yhdessä oppimista ja ongelmanratkaisua. (Falk ym. 2010.) Yhteiseen keskusteluun tulisi liittää myös vanhemmat. Näin dokumentoinnin avulla tehdään läpinäkyväksi se, mitä ja miten heidän lapsensa oppivat ja ovat läheisiä tekijöitä lapsen oppimisprosessissa (Buldu, 2010, 1447).

4.3 Dokumentoinnilla kehittyvään toimintakulttuuriin

Rintakorven väitöskirja (2018) osoitti, että pedagoginen dokumentointi on yhteydessä lapsilähtöiseen ja kehittyvään toimintakulttuuriin. Siirtyminen varhaiskasvatuksen aikuislähtöisestä tallentamisesta ja näkyväksi tekemisestä kohti lapsilähtöisempää varhaiskasvatuksen pedagogista prosessointia edellyttää Rintakorven mukaan kokonaista varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutosta, vahvaa pedagogista osaamista ja pedagogista johtamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2016, 28) sanotaan, että toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun ja sen kehittäminen edellyttää pedagogiikan johtamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28). Perusteissa kuitenkin puhutaan työkäytäntöjen näkyväksi tekemisestä toimintakulttuurin osalta (2016, 28) Rintakorven väitöskirjan vastaisesti, mutta pedagogisen dokumentoinnin lapsilähtöisestä tavoitteesta lapsen tietojen, taitojen, kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden kohdalla (2016, 37). Ikään kuin lasta koskeva pedagoginen dokumentointi olisi irrallaan siitä, mikä aikuisen rooli on kussakin dokumentoidussa tilanteessa ollut. Lapsen kehitystä koskeva dokumentointi on pedagogista, mutta toimintakulttuurin kehittäminen on vain näkyväksi tekemistä. Rintakorven (2018) mukaan pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuudet voidaan hukata, jos sitä ei varhaiskasvatuksen kentällä tunnisteta kehittyvän toimintakulttuurin osana. Tällöin on vaarana altistua pedagogisen dokumentoinnin riskeille, joita on esimerkiksi varhaiskasvattajien vähäisempi yhdessäolo lasten kanssa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, minkälaisia merkityksiä lastentarhanopettajien tuottamat kirjaukset vahvuuslähtöisissä lapsihavainnoinneissa tuottavat. Tutkimustehtävää selvitetään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisena lapsen rooli näyttäytyy lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä?
2. Millaisena aikuisen rooli näyttäytyy lastentarhanopettajien tuottamissa teksteissä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tästä luvusta alkaa tutkimuksen menetelmäosuus. Luku alkaa tutkimusstrategian määrittelystä, jonka jälkeen edetään kohti yksityiskohtaisempaa tarkastelua aineiston analyysiin asti. Analyysimenetelmää on aluksi esitelty yleisellä tasolla, jonka jälkeen paneudutaan esimerkkien avulla osoittamaan, miten analyysi on toteutettu tässä tutkimuksessa. Luvun lopussa pohditaan tutkijan eettisiä valintoja sekä tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä osa-alueita.

6.1 Tutkimusstrategia

Tutkimus on määriteltävissä toimintatutkimukseksi, joka Metsämuurosen (2006, 80) mukaan on kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategia. Toimintatutkimuksella (Action Research) tarkoitetaan todellisessa maailmassa tehtävää pienimuotoista interventiota ja kyseisen intervention vaikutusten lähempää tutkimista. Se sopii hyvin, kun halutaan tarjota koulutusta työyhteisön sisällä tai kun halutaan lisätä työskentelyyn uusia näkökulmia. (Metsämuuronen 2006, 102-103.) Näkökulman muutos negatiivisemmasta positiivisemmaksi sekä uusien toimintatapojen löytäminen lapsen vahvuuksien tarkastelun kautta, oli alkuperäinen lähtökohta tälle tutkimukselle. Ladkinin (2004, 478) toteaa, että toimintatutkimuksen päätehtävä on muuttaa tiettyä olemassa olevaa tilannetta tai käytäntöä. Hän (2004, 479) kuitenkin kritisoi toimintatutkimuksen määrittelemistä tutkimusmenetelmäksi. Hänen mielestään toimintatutkimuksella ei ole selvää määritelmää, minkä vuoksi sitä ei voida nähdä minään tiettyinä tutkimusmenetelmänä. Toimintatutkimus tulisikin Ladkinin mielestä ymmärtää tutkimussuuntauksena tai painotuksena, koska ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä toimintatutkimusta.

6.2 Kohderyhmä ja otanta

Tämän tutkimuksen otos koostuu yhdeksästä Helsingin varhaiskasvatusalueen lastentarhanopettajasta. Koehenkilöillä on vähintään lastentarhanopettajan koulutus ja he ovat valikoituneet seuraavasti. Tutkimus on esitelty varhaiskasvatusalueen kokouksessa päivähoitoyksikköjen esimiehille. Päiväkotien johtajia on pyydetty tiedustelemaan omassa

yksikössään halukkaita lastentarhanopettajia osallistumaan tutkimukseen. Otanta on näin ollen ollut systemaattinen, koska on ollut olemassa valmis yleisesti tunnistettava sisäinen järjestys (Metsämuuronen 2006, 46) eli tietyn Helsingin varhaiskasvatusalueen lastentarhanopettajat kunnallisissa päiväkodeissa. Otannassa on kuitenkin viitteitä myös satunnaisotannasta, koska itse koehenkilöt ovat valikoituneet sattumanvaraisesti sen mukaan, kuka lastentarhanopettajista on ollut halukas osallistumaan tutkimukseen. Lastentarhanopettajien halukkuutta ei ole voitu ennalta määrittää. Täten perusjoukko olisi Helsingin varhaiskasvatusalueen lastentarhanopettajat, joista on sattumanvaraisesti valikoitunut yhdeksän lastentarhanopettajaa tutkimuksen kohderyhmäksi. (ks. Esim. Metsämuuronen 2006, 45.)

6.3 Aineiston keruumenetelmä

Tutkimusjakson aikana lastentarhanopettajat ovat täyttäneet havainnointilomakkeita, jotka olivat nimikoitu B, C, D ja E. Kaikki havainnointilomakkeet sisälsivät samat kysymykset samassa järjestyksessä. Ainoastaan ensimmäinen täytettävä lomake B sisälsi vielä lisänä kysymykset havainnoitavan lapsen iästä, sukupuolesta ja äidinkielestä. Koehenkilöille annetussa ohjeessa havainnointilomakkeita on pyydetty täyttämään kuuden viikon ajan siten, että yhtä lomaketta varten on varattu noin viikko aikaa. Varhaiskasvatuksessa lasten havainnointi on pääasiallinen arvioinnin menetelmä. Havainnoinnissa kyse on siitä, että havainnoija tarkkailee kohdettansa ja tekee havainnoinnin aikana muistiinpanoja (Metsämuuronen 2006, 116). Havainnointi on paras keino saada tietoa lapsen ja lapsiryhmän oppimisesta. Lastentarhanopettaja on kiinnostuneempi niistä prosesseista, joita lapsi käyttää uuden tiedon hankinnassa kuin mitä tietoja lapsi on hankkinut. Myös Norrenan (2016, 45) mielestä pääpaino havainnoinnissa pitäisi olla lapsen oppimistaidoissa eikä tietojen osaamisen mittaamisessa. Oppimisprosesseja voidaan havainnoida toiminnan ja vuorovaikutuksen yhteydessä. (Heikka ym. 2009, 75.) Esimerkiksi testit eivät kerro mitään siitä, miten lapsi on tiedot hankkinut, painottaa Heikka, Hujala ja Turja (2009, 75). Kokeet ja testit ovat joskus paikallaan, mutta niiden ei pitäisi olla ensisijainen työkalu opettajilla, toteaa myös Norrena (2016, 45).

Koska varhaiskasvatuksen toiminnan arviointi tulee olla oma-aloitteista, suunnitelmallista ja säännöllistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 60), ja koska havainnointi on

arvioinnin pääasiallinen menetelmä, myös havainnointi on jatkuvaa. Tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta kerätään systemaattisesti ja tallennetaan säännöllisin väliajoin. Tässä tutkimuksessa havainnointilomakkeita tuli lastentarhanopettajille täytettäväksi neljä lomaketta, jotta sitä voisi kutsua pedagogiseksi dokumentoinniksi. Dokumentit käyvät hyväksi opetuksen suunnittelussa ja vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa. Opettajalla tulee olla suunnitelma siitä, miten havainnointia toteutetaan ja miten sen avulla saatu tieto liitetään työn perustaksi. (Heikka, ym. 2009, 75.)

Tutkimukseen osallistuneille annetussa ohjeessa on pyydetty täyttämään myös lomakkeet A ja F, joiden kysymykset ovat kohdistuneet lastentarhanopettajan työ- ja koulutushistoriaan. Lomakkeita A ja F ei kuitenkaan oteta huomioon tässä tutkimuksessa, koska tutkimustehtävä on muuttunut tutkimuksen teon aikana. Lomakkeet eivät näin ollen vastaa tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Salo (2015, 182) toteaa, että tutkimuksen kulku ei aina noudata perinteistä lineaarista kaavaa ”aineiston hankinta – analyysi – raportointi”, sillä analyysi tapahtuu joka paikassa ja koko ajan. Tutkimuksen aineisto koostuu näin ollen neljästä havainnointilomakkeesta, jotka ovat B, C, D ja E. Jokainen yhdeksästä tutkimukseen osallistuneesta lastentarhanopettajasta on täyttänyt kaikki neljä havainnointilomaketta

Hirsjärven, ym. (2007, 188) mukaan tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä olisi kysely, joka tunnetaan survey-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Lomakkeita ei ole jaettu henkilökohtaisesti koehenkilöille vaan ne on lähetetty yksiköiden esimiesten mukana, joka aineistonkeruumenetelmänä määritellään vielä tarkemmin henkilökohtaisesti tarkistetuksi kyselyksi (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 192).

Metsämuuronen (2009, 114) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2001, 44-45) kuvailisi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmää lomakehaastattelun ominaispiirteiden mukaan. Lomakehaastattelu on yleensä strukturoitu haastattelu, jossa valmiit kysymykset ja niiden esittämisjärjestys ovat kaikille vastaajille samat. Ongelmallinen strukturoitu lomakehaastattelu on silloin, jos tutkitaan sellaisia henkilöitä, jotka poikkeavat selvästi perusjoukosta. Kysymyksillä pitäisi olla sama merkitys kaikille vastaajille. (Metsämuuronen 2009, 114 ja Hirsjärvi & Hurme 2001, 44.) Tämä ongelma on tässä tutkimuksessa kaksijakoinen. Toisaalta ongelmaa ei pitäisi esiintyä, koska perusjoukko, jota tutkitaan ovat lastentarhanopettajat. Tässä tutkimuksessa koehenkilöiltä on vaadittu lastentarhanopettajan

työhön päteväyttävää tutkintoa. Lastentarhanopettajan työhön toisaalta taas päteväittää moni eri koulutus. Näin ollen kysymysten merkitys on voinut olla vastaajille eri, koska lastentarhanopettajan pätevyyden antava koulutus eriävät toisistaan.

6.4 Mittarin eli havainnointilomakkeiden luominen

Mittarin eli lapsen vahvuuslähtöisen havainnointilomakkeen lopullinen versio syntyi helmikuun 2017 ja kesäkuun 2017 aikana. Se oli järjestyksessään yhdeksäs, jos lasketaan kaikki esimerkiksi sanajärjestyksiin liittyvät muutokset. Tässä luvussa kerrotaan havainnointilomakkeen rakentumisen prosessista.

Ensimmäinen versio havainnointilomakkeesta (Liite 1) muistutti eniten Korthagenin (2001, 62) ALACT-mallia. Korthagenin reflektiomallissa on oleellista pohtia muun muassa omia tunteitaan sekä toiminnan rajoituksia. Ensimmäinen versio havainnointilomakkeesta sisälsi kuitenkin monta erilaista kohtaa pohdittavaksi ja kirjattavaksi ylös, joten sen täyttäminenkin olisi vienyt paljon aikaa. Suurin syy siis, miksi lomaketta kehitettiin melko nopeasti yksinkertaisemmaksi oli tarve saada se helpommin päiväkotiarjessa käytettäväksi.

Toinen versio havainnointilomakkeesta sisälsi jo paljon vähemmän täytettäviä kohtia, mutta paljon liitteenä tulevia apukysymyksiä edelleen sekä ohjeita havainnoitaviin asioihin. Apukysymyksiin lisättiin värikoodit, jotta olisi helpompi hahmottaa, mikä apukysymys liittyy mihinkin kysymykseen itse havainnointilomakkeessa. Tutkimuksen tavoitteena oli laatia lapsen vahvuuksiin perustuva havainnointilomake, joten lapsen rajoituksiin ja haasteisiin keskittyminen ajateltiin ohjaavan liikaa lastentarhanopettajien ajatuksia lapsen heikkouksiin. Tästä syystä toinen versio (Liite 2) havainnointilomakkeesta ei tullut valituksi tutkimukseen, mutta sitä käytettiin toukokuussa 2017 tehdyllä pilottijaksolla. Pilottijakso teetettiin kolmella ennestään tutulla lastentarhanopettajalla. Pilottijakso toteutettiin samalla tavalla kuin itse tutkimus, vain havainnointilomakkeet olivat erilaiset. Kolmannesta versiosta kahdeksanteen versioon havainnointilomake muutti muotoaan lähinnä apukysymysten vähenemisenä ja lopulta poistumisena kokonaan. Kysymyksiin tehtiin myös erilaisia muutoksia sanatasolla mutta myös lausetasolla.

Yhdeksäs ja viimeinen havainnointilomake (Liite 3) sai muotonsa heinäkuussa 2017. Kysymyksiä muokattiin siten, että ne saisivat lastentarhanopettajat pohtimaan omia havaintojansa tarkemmin. Esimerkiksi kysymys ”Millaisessa ympäristössä lapsi saa vahvuutensa esille?” muuttui muotoon ”Mikä mielestäsi estää lapsen vahvuuksien esille tuomista?”. Näin ajateltiin lastentarhanopettajan reflektioprosessin käynnistyvän tehokkaammin kohti ratkaisukeskeisiä toimintatapamuutoksia. Havainnointilomakkeen laatimista paljolti ohjannut Korthagenin (2001, 62) ALACT-mallissa koetaan tärkeänä kohdassa 3 löytää niitä rajoituksia, joita halutulle muutokselle on. Siksi myös lomakkeeseen oli oleellista sisällyttää kohta, jossa pohditaan ennalta ja varaudutaan niihin esteisiin, joita vahvuuksien esille saamiseen on. Kysymysten järjestystä vaihdettiin siitä syystä, että ne etenisivät loogisemmin. Tutkimuksessa pyydettiin täyttämään yhteensä neljä havainnointilomaketta ja uuden havainnointilomakkeen ajateltiin olevan hyvä alkaa aina lapsen vahvuuksien pohtimisesta.

Havainnointilomakkeen laatimista ohjasi erilaiset reflektiomallit, joista Korthagenin (2001, 62) ALACT-malli eniten. Havainnointilomake sisältää perinteisen tilanteen havainnoinnin kirjaamisen, jota systemaattisesti täytettynä voidaan käyttää yhtenä pedagogisen dokumentoinnin välineenä osoittamaan lapsen kasvun ja oppimisen kehittyminen. Kirjattu havainnointi esittäisi myös etenkin ALACT-mallin ensimmäistä kohtaa 1)toiminta. Sen lisäksi lomake ohjaa sen täyttäjää kiinnittämään huomionsa uusien Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman (2016) perusteiden mukaisesti lapsen vahvuuksiin sekä jo aiemmin mainittuihin esteisiin niiden esille saamiseksi. Havainnointilomake sisältäisi tällöin ALACT-mallia mukaillen kohdat 2)toiminnan reflektointi ja 3)yhteyksien ja selitysten löytäminen reflektoinnin avulla. Kun havainnoinnin kautta on kerätty tietoa lapsesta ja hänen vahvuuksistaan, tulee sen täyttäjän reflektoida vielä erityisesti omaa toimintaansa: ”Miten pystyn omalla toiminnallani vaikuttamaan siihen, että lapsi saa vahvuuksiansa esille?” Näin oltaisiin ikään kuin ALACT-mallin neljännessä kohdassa eli vaihtoehtoisten toimintatapojen kehittämisessä.

Vahvuuksia ei päädytty määrittelemään ennalta kohderyhmälle. Ainoa vaihtoehto, jota pohdittiin vahvuuksien määrittelyyn tutkimusohjeissa, olivat luontenvahvuudet Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen Huomaa Hyvä! -kirjallisuutta (2017 ja 2016) mukaillen. Koska ”Huomaa hyvä!” ei välttämättä olisi ollut kohderyhmälle lainkaan tuttu,

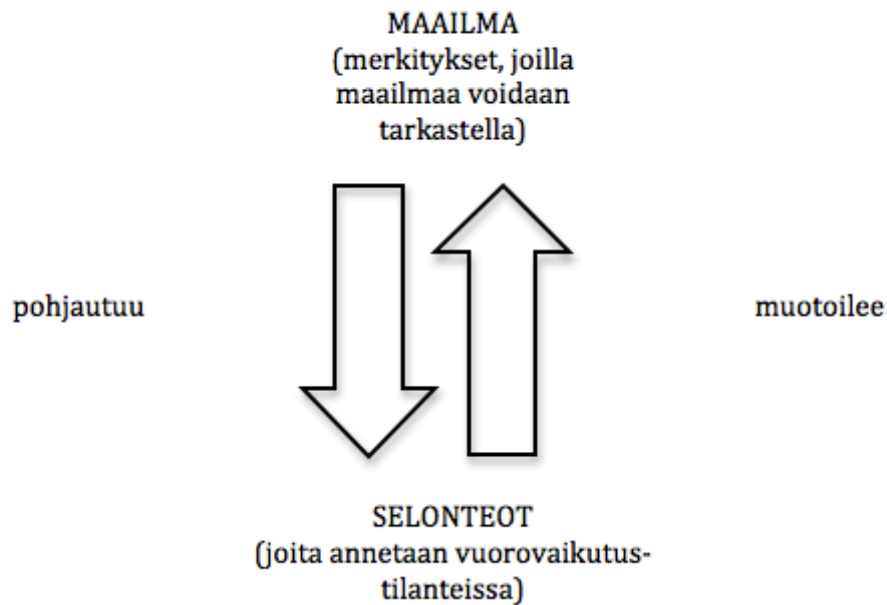
jätettiin lapsen vahvuudet pohdittavaksi ja kirjattavaksi siten, miten lastentarhanopettajat itse ne ymmärtävät. Ennen intervention toteuttamista oli julkaistu Opetushallituksen uusi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman mallilomake (http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/varhaiskasvatuksen_jarjestaminen/lapsen_vasu), johon tuli osata kirjata lapsen vahvuudet.

6.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdeksän lastentarhanopettajan kirjaamista havainnointilomakkeista, joita on yhteensä 36 ($4+4+4+4+4+4+4+4+4=36$). Aineisto on analysoitu diskurssianalyysillä, vaikka Jokinen, Juhila ja Suoninen (2000, 17) toteavatkin, että diskurssianalyysia ei ole mielekästä luonnehtia tutkimusmenetelmäksi, vaan pikemminkin väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi. Suoninen (2002, 17-18) toteaa, että diskurssianalyysi on kiinnostunut kielenkäytöstä. Käytännön tutkimusteen kannalta diskurssianalyysin Suoninen sanoo merkitsevän sitä, että tutkimuskohteeksi otetaan ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä. Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimuskohteena ovat ne tavat, joilla lastentarhanopettajat kuvaavat lapsen ja aikuisen roolia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Jokinen ym. (2000, 9) tarkentavat, että kielen käyttöä on mahdollista analysoida kahdesta vaihtoehtoisesta näkökulmasta joko todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentamisena. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tukeudutaan jälkimmäiseen usein sosiaalisesti konstruktionismiksi nimitetyssä näkökulmassa (Jokinen ym. 2000,9; Pietikäinen 2014, 12). Niin sosiaalisen konstruktionismin kuin diskurssintutkimuksenkin keskeinen ajatus on, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli ja muut merkitykselliset merkkijärjestelmät ovat tärkeässä roolissa. Kielenkäyttö on aina paitsi kielellistä myös sosiaalista toimintaa. (Pietikäinen 2014, 12-13; Phillips & Hardy 2002, 22.) Tässä tutkimuksessa pyritään kuvailemaan sitä kielenkäyttöä, jota lastentarhanopettajat käyttävät vahvuuslähtöisissä lapsihavainnoinneissa.

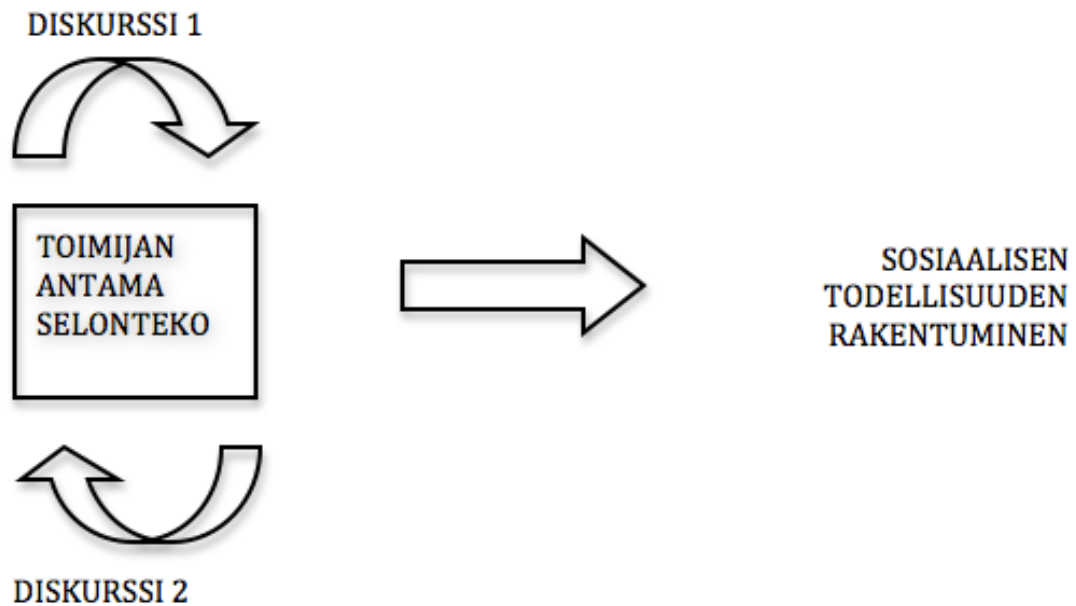
Suonisen (2002, 20-21) kuvio selonteiden ja maailman välisestä suhteesta havainnollistaa selonteiden eli diskurssianalyysissä tarkastelun kohteeksi otettavien kuvausten ja maailman välistä suhdetta (Pietikäinen ym. 2014, 7). Selonteot, jotka tässä tutkimuksessa olisivat edellä mainitut tavat kuvata lapsen ja aikuisen roolia, eivät olet riippumattomia sosiaalisesta maailmasta, vaan pohjautuvat selonteon antajien eli lastentarhanopettajien tapaan ymmärtää

millainen maailma heille on. Toisaalta taas lastentarhanopettajien selonteot ovat myös muovaamassa sitä, millaiseksi maailma ymmärretään, minkä vuoksi kuviossa nuolet menevät molempiin suuntiin.



Kuvio 4. Selontekojen ja maailman välinen suhde (Suoninen 2002, 21)

Kuvion "maailma" on mahdollista jakaa pienemmiksi yksiköiksi, joita kutsutaan diskursseiksi. Diskursseilla tarkoitetaan merkityssysteemejä, jotka rakentavat todellisuutta tietyllä tavalla (Suoninen 2002, 21; Jokinen ym. 2000, 24). Suoninen (2002, 22) on muotoillut selontekojen ja maailman välisen suhteen mallia toiminnalliseksi malliksi.



Kuvio 5. Diskursiivinen toiminnan malli (Suoninen 2002, 22)

6.5.1 Diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa

Pynnönen (2013, 26) muistuttaa, että diskurssianalyysissä myös tutkija ottaa aina jonkinlaisen aseman suhteessa aineistoonsa. Tämä asema eli positio ohjaa tutkijan kysymyksenasettelua ja analyysitapaa. Tässä tutkimuksessa pyrin pitämään asemiani analyytikon asemassa, jolloin tarkoituksena on pitää oma osuuteni suhteessa aineistoon hyvin pienenä ja neutraalina. Tämä on yksi tekstuaalisen diskurssianalyysin piirteistä. Tekstuaalisessa diskurssianalyysissä ei pyritä kuvaamaan sitä, millaisia tarkoituksia tekstin tuottajilla on (Pynnönen 2013, 25-26). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita niistä merkityksistä, joita lastentarhanopettajien kirjaamat tekstit vahvuuslähtöisissä lapsihavainnoinneissa tuottavat eikä lastentarhanopettajien tarkoituksiperistä suhteessa kirjauksiin.

Kun koko aineisto oli kerätty, havainnointilomakkeet kirjoitettiin puhtaaksi tietokoneella. Tätä kutsutaan litteroinniksi (ks. Esim Hirsjärvi ym. 2007, 217). Lastentarhanopettajien kirjaukset jaoteltiin siten, että yhden henkilön vastaukset kirjattiin kaikki peräkkäin aikajärjestyksessä vanhimmasta uusimpaan. Samoin kirjaukset jaoteltiin havainnointilomakkeen kysymysten mukaan siten, että yhden kysymyksen kirjaukset löytyivät kaikki peräkkäin vanhimmasta uusimpaan. LTO kirjainyhdistelmä viittaa sanaan lastentarhanopettaja.

LT01 31.8.2017-26.9.2017: Mikä on lapsen ikä, sukupuoli ja äidinkieli. Mitä vahvuuksia lapsella on?

1. kirjaus

2. kirjaus

3. kirjaus

4. kirjaus

Kuvaile lyhyesti tilanne, jota havainnoit.

1. kirjaus

2. kirjaus

3. kirjaus

4. kirjaus

jne.

Kuvio 6. Esimerkki aineiston litteroinnista.

Kun aineisto oli litteroitu, se tulostettiin paperille. Aineistosta laadittiin yhteensä kolme taulukkoa, jotka nimettiin "Vahvuuskuvaukset", "Aikuisten toimintatapakuvaukset" ja "Vastuun jakautuminen". Taulukoissa oli yhdeksän riviä, jotka kukin vastasivat tutkimukseen osallistuneita yhdeksää lastentarhanopettajaa. Riveillä esiintyvät numerot osoittavat sen, minkä lomakkeen (1-4) vastaus on kyseessä. Mäkelä (1990, 54) toteaa havaintojen luokittelun olevan yksi kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomaisista operaatioista. Luokittelulla tarkoitetaan analyysiyksiköiden ryhmittelyä ennalta määrättyihin kategorioihin tai epämääräisemmän samankaltaisuuden mukaan, Mäkelä jatkaa. Taulukoihin jaoteltiin Kuvion 7 (Vahvuuskuvaukset) ja 8 (Aikuisten toimintatapakuvaukset) osalta ennalta luokat, joihin lastentarhanopettajien vastaukset oli sijoiteltavissa. Lokeroiden nimeämisessä eli luokittelussa lähtökohtana oli teoriatausta. Kuvion 9 osalta taulukon luokat nousivat aineistosta itsestään. Alasuutarin (1999, 100) mukaan luokat tulisi nousta enemmänkin aineistosta, kuin tutkijan itsensä valitsemina. Tässä tutkimuksessa on luokittelua tehty sekä tutkijan itse asettamina luokkina, että aineistosta itsestä nousseina.

Kun lasten vahvuuskuvauksista tarkasteltiin kuvauksen tarkkuutta, diskurssianalyysia tehtiin keskittyen kirjausten muotoon eli siihen, olivatko vahvuuskuvaukset luettelomaisia vai kokonaisiin lausein kuvattuja. Jos vahvuuksia oli kuvattu kokonaisiin lausein tai virkkein tarkasteltiin sitä, että oliko kirjauksissa eritelty, miten vahvuus näkyy lapsen toiminnassa

Petteri innostuu etenkin hänelle tärkeistä asioista. Tällä hetkellä Petteriä kiinnostaa Pokémonit ja Minecraft-peli, mitkä ovat saaneet Petterin innostumaan enemmän kynän käytön harjoittelusta, kun värityskuvia on yhdessä tulostettu tietokoneelta.

vai vain todettu.

Petteri on innokas.

Ensimmäisessä esimerkissä Petterin innokkuutta on eritelty hänen kiinnostuksen kohteiden kautta. Lisäksi on kerrottu, miten Petterin tämänhetkiset kiinnostuksen kohteet ovat vaikuttaneet Petterin innokkuuteen uuden asian harjoittelussa. Toisessa esimerkissä on vain todettu Petterin olevan innokas kertomatta sen enempää, miten Petterin innokkuus näyttäytyy.

Vahvuuskuvausten toinen näkökulma tarkasteluun oli niiden esittäminen joko muutosta kuvaavina

Liisan itsesäätelytaidot ovat kehittyneet syksyn aikana.

tai pysyvinä ominaisuuksina.

Liisalla on hyvät itsesäätelytaidot.

Ensimmäisessä esimerkissä itsesäätelytaidot on esitetty kehittyvinä ja muuttuvina taitoina ja toisessa esimerkissä staattisina, pysyvinä taitoina. Huomio analyysissä keskittyy lastentarhanopettajien käyttämiin verbeihin. Esimerkeissä analyysin kohteena olisi näin ollen ensimmäisen esimerkin ”ovat kehittyneet” verrattuna toisen esimerkin ”on”. Toisessa esimerkissä lisäksi itsesäätelytaidot on esitetty omistuksen kautta ”Liisalla on”, mikä korostaa ominaisuuden pysyvyyttä.

Taulukko 1. Lastentarhanopettajien kuvaukset lasten vahvuuksista

| | Epätarkka kuvaus vahvuudesta/vahvuuksista | Tarkka kuvaus vahvuudesta/vahvuuksista | Muutosta kuvaava vahvuus | Vahvuus pysyvänä ominaisuutena |
|------|--|---|--------------------------------|--------------------------------------|
| LT01 | 1,2,3,4 | 1,3 | | 1,2,3,4 |
| LT02 | 1,2 | 1,3,4 | | 1,2,3,4 |
| LT03 | 1,2,3,4 | | | 1,2,3,4 |
| LT04 | 1,4 | 2,3 | | 1,2,3,4 |
| LT05 | 1,2,4 | 3 | | 1,2,3,4 |
| LT06 | 1,2,3,4 | 1 | | 1,2,3,4 |
| LT07 | | 1,2,3,4 | 3,4 | 1,2 |
| LT08 | | 1,2,3,4 | | 1,2,3,4 |
| LT09 | 1,2,3,4 | | | 1,2,3,4 |

Aikuisten toimintatapakuvausten kohdalla diskurssianalyysi eteni samalla tavalla, kuin lasten vahvuuskuvausten kanssa. Esimerkiksi epätarkka kuvaus aikuisen toimintatavasta voisi olla toteamus siitä, mitä aiotaan tehdä.

Autan lasta rauhoittumaan.

Esimerkissä ei eritellä tapoja, minkälaisin toimenpitein lasta autetaan rauhoittumaan, kuten seuraavassa esimerkissä.

Autan lasta rauhoittumaan silittämällä, hyräilemällä hänen lempilauluaan tai ottamalla syliin.

Lisäksi toimintatapoja tarkasteltiin niiden pysyvyyden näkökulmasta. Oliko toimintatavat esitetty muuttuvina, jolloin aikuisen toiminta ikään kuin mukautui lapsen tarpeiden mukaan

Kokeillaan Pirkon tukemista tunteiden säätelyssä esimerkiksi sanoittamalla hänen tunteitaan, syliin ottamisella ja hyräilemällä hänen lempilauluansa.

vai pysyvinä toimintatapoina, jolloin tulee vaikutelma, että aikuinen toimii joka kerta täysin samalla tavalla huolimatta siitä, mitä lapsi kulloinkin tarvitsee.

Otetaan Pirkko syliin, kun häntä harmittaa.

Kun toimintatapa esitetään pysyvänä, sivuutetaan lisäksi lapsen rooli aktiivisena toimijana. Tällöin tulee vaikutelma, että lapsella on jokin ongelma, jonka aikuinen ratkaisee sen sijaan, että lapsi olisi oppiva yksilö, jonka ongelmanratkaisua aikuinen tukee.

Toimintatapakuvauksissa oli myös viides lokero ”Ei vastaa kysymykseen”, jolloin lastentarhanopettajan kirjauksessa ei ollut kuvauksia toimintatavoista.

Taulukko 2. Kuvaukset aikuisen toiminnasta

| | Epätarkka kuvaus toimintatavoista | Tarkka kuvaus toimintatavoista | Muuttuva toimintapa | Pysyvä toimintatapa | Ei vastaa kysymykseen |
|------|-----------------------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| LT01 | 3,4 | 1,2 | 1,2 | 4 | 3 |
| LT02 | | 1,2,3,4 | 2,3,4 | 1,2,4 | |
| LT03 | 3,4 | 1,2 | | 1,2,3,4 | |
| LT04 | 4 | 1,2,3 | | 1,2,3,4 | |
| LT05 | 1,2,3,4 | 3 | 3 | 1,2,3,4 | |
| LT06 | 2,3,4 | 1 | | 1,2,4 | 3 |
| LT07 | 1,2,3,4 | 3 | 3 | 2,3,4 | 1 |
| LT08 | 1,3,4 | 2 | 2 | 4 | 1,3 |
| LT09 | 1,2,4 | 2,3 | | 1,2,3,4 | |

Vastuun jakautumisen tarkastelussa selvitettiin, mihin lastentarhanopettajan huomio kohdistuu, kun lapsen vahvuudet eivät tule esille.

Pekka on passiivinen.

Pekka passivoituu, kun ympärillä on paljon meteliä.

Jos aikuiset eivät ole luoneet rauhallista oppimisympäristöä, Pekan osallistuminen vaikeutuu.

Ensimmäisessä esimerkissä vastuu on lapsella, koska Pekan kerrotaan olevan passiivinen. Passiivisuus nähdään täten Pekkaan liittyvänä ominaisuutena. Toisessa esimerkissä vastuu on ulkopuolisella taholla tässä tapauksessa meteli. Esimerkissä on ensin seuraus ”Pekka passivoituu” ja sen jälkeen syy Pekan passivoitumiseen ”ympärillä on paljon meteliä”. Kolmannessa esimerkissä aikuiset, jotka vastaavat oppimisympäristön laatimisesta, ovat vastuussa Pekan osallistumisesta. Jos esimerkissä ei olisi suoraan kirjoitettu aikuisiin viittaavia sanoja ja se olisi esimerkiksi ”Jos oppimisympäristön melutasoon ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota, Pekan osallistuminen vaikeutuu” voitaisiin silti vetää johtopäätös, että kirjauksessa tarkoitetaan aikuisia, koska oppimisympäristön laatimisesta vastaavat aikuiset.

Taulukko 3. Vastuun jakautuminen

| | Vastuu lapsella | Vastuu lastentarhanopettajalla/ aikuisilla | Vastuu ulkopuolisella taholla | Ei vastaa kysymykseen |
|------|-----------------|--|-------------------------------|-----------------------|
| LT01 | 1 | | 1,2,3,4 | |
| LT02 | 1,4 | | 2,3,4 | |
| LT03 | 1,2,3,4 | | 4 | |
| LT04 | 1,2,4 | | 1,3 | |
| LT05 | 1,2,3 | | 1,3,4 | |
| LT06 | 1,2,3,4 | | 2 | |
| LT07 | 1,2,3,4 | | | |
| LT08 | 4 | | | 1,2,3 |
| LT09 | 1,3 | | 1,3 | 2 |

Kun taulukot oli laadittu ja lastentarhanopettajien vastaukset oli sijoiteltu niihin, tuloksia analysoitiin kvantifioimalla eli laskemalla, kuinka monta kirjausta kuhunkin lokeroissa oleviin luokkiin sisältyi. Tällaisessa tyypittelyssä ei Alasuutarin (1999, 163) mukaan ole varsinaisesti vielä kysymys kvantitatiivisesta analyysistä. Taulukointi on Alasuutarin mukaan vain kätevä tapa esitellä se aineisto, johon laadullinen analyysi perustuu. Se osoittaa, että aineistoa käytetään systemaattisesti, eikä vain niin, että aineistosta etsitään intuitiivista tulkintaa tukevia tekstinäytteitä (Alasuutari 1999, 163). Esimerkiksi Kuvio 7 kohdalla laskettiin, kuinka

suuressa osassa aineistosta vastuu osaamisen esille saamisesta oli lapsella itsellään. Kuntaulukostakin oli havaittavissa, että vastuu ei jakaantunut kertaakaan lastentarhanopettajalle, voitiin tehdä johtopäätös, että aikuinen näyttäytyi teksteissä vastuusta vapautettuna.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset valinnat

Tutkimusta varten haettiin tutkimuslupa Helsingin kaupungilta jo pilottivaihetta varten Toukokuussa 2017. Hirsjärven ym. (2009, 25) mukaan lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen, mikä tarkoittaa sitä, että ihmisille annetaan mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Pilottivaihetta varten oli kysytty lupa päiväkodin johtajalta sekä myös pilottivaiheeseen osallistuvilta lastentarhanopettajilta. Pilottivaiheen jälkeen tiedusteltiin lupaa tehdä tutkimusjakso Helsingissä sijaitsevan varhaiskasvatusalueen päälliköltä, jonka jälkeen varhaiskasvatusalueen päiväkotien johtajat tiedustelivat omista yksiköistään halukkaita päteviä lastentarhanopettajia osallistumaan tutkimukseen. Mikäli halukkaita oli, päiväkoteihin toimitettiin joko postissa lähetettynä tai henkilökohtaisesti vietyinä kirjekuori, joka sisälsi kaikki tutkimukseen liittyvät dokumentit sisältäen myös tutkimusohjeen (Liite 4). Tutkimukseen osallistuville, tulee esittää kaikki tärkeät näkökohdat siitä, mitä tulee tapahtumaan ja henkilön tulee olla kykenevä ymmärtämään tämä informaatio (Hirsjärvi ym. 2007, 25). Tutkimusohjeessa kerrottiin, miksi tutkimusta tehdään ja mitä tietoja tutkimukseen osallistuvista tullaan kertomaan. Lisäksi tutkimusohje sisälsi tutkimuksen tekijän yhteystiedot, jotta osallistujien oli mahdollista kysyä mitä tahansa tutkimukseen osallistumisesta.

Hirsjärvi ym. (2007, 25) toteaa, että tutkimukseen osallistuvan tulee olla kypsä tekemään päätöksiä, minkä vuoksi se sulkee tiukasti noudatettuna tutkimuksen ulkopuolelle esimerkiksi lapset. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat havainnoivat lapsia, mutta lapset itsessään eivät olleet tutkimuksen kohteina. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita lastentarhanopettajien tuottamista kirjauksista. Siksi tutkimuslupia ei kysytty erikseen lapsilta tai heidän huoltajiltaan.

Analyysin toistettavuus tarkoittaa Mäkelän (1990, 53) sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin

tuloksiin. Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten luokittelutapa on kuvattu kolmea eri taulukkoa apuna käyttäen havainnollistamaan, miten tulokset on luokiteltu. Lisäksi tulosten luokitteluperusteet on selitetty kunkin taulukon kohdalla. Aineiston luokittelusäännöt sekä tulkintasäännöt on kerrottu aineiston analyysiä esittelevässä luvussa analyysimenetelmän määrittelystä johtopäätöksiä tekoprosessiin, mikä lisää tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimustulosten raportoinnissa käytetyt menetelmät tulee olla selitetty huolellisesti ja alkuperäisiä havaintoja ei tule muokata niin, että tulos vääristyy (Hirsjärvi ym. 2007, 26). Tämän tutkimuksen menetelmäosuus on tuotu avoimesti julki ja tulosten raportoinnissa on käytetty autenttisia lainauksia aineistosta tukemaan johtopäätöksiä. Aineistoesimerkkejä ei ole muokattu vaan ne esitetään siinä muodossa, missä ne ovat raaka-aineistossakin. Jos lastentarhanopettajan kirjaus ei vastaa käsiteltävään aiheeseen, siitä on saatettu jättää pois tekstiä, joka ei liity kyseessä olevaan asiaan. Tämä on merkitty kolmella pisteellä, josta seuraavana esimerkki.

"... suomenkielentaidot ovat vahvistuneet, lapsi ymmärtää suomea hyvin, tuottaa jo muutamia sanoja." (LT01, 3.lomake)

"Kuten edellä+PK:n arki ja päivärytmi+ihmiset ovat lapselle tuttuja, suomenkielentaidot ovat vahvistuneet, lapsi ymmärtää suomea hyvin, tuottaa jo muutamia sanoja." (LT01, 3.lomake)

Ensimmäisessä esimerkissä näkyy kolme pistettä merkkinä siitä, että lastentarhanopettajan kirjaus ei näy kokonaisuudessaan aineistoesimerkissä. Koska tarkoituksena on kuvata sitä, miten lastentarhanopettaja on kuvannut vahvuutta muuttuvana, aineistoesimerkiksi on valikoitunut kirjauksesta vain se osio. Toisen esimerkin lihavoidussa osiossa ei kirjata vahvuutta muutosta kuvaavana, joten siksi se on perustellusti jätetty aineistoesimerkistä pois. Näin on ajateltu tekstin tulevan helposti luettavaan ja täten myös helposti ymmärrettävään muotoon.

7 LAPSEN JA AIKUISEN ROOLI

Tässä luvussa tarkastellaan diskurssianalyysillä tuotettuja tuloksia aineistosta. Ensin paneudutaan lapsen rooliin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lapsen roolia on tarkasteltu lastentarhanopettajien kirjauksissa kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on se, minkälaisen kuvan kirjaukset antavat lapsen vahvuuksien pysyvyydestä. Toinen näkökulma on lapsen vahvuuksista tuotettujen kuvausten tarkkuus. Kolmas näkökulma keskittyy siihen, kenelle tai mille vastuu lapsen vahvuuksien esille tuomisesta osoitetaan.

7.1 Stabiili lapsi

Lastentarhanopettajien tuottamia vahvuuskuvauksia oli yhteensä 36. Jokainen lastentarhanopettaja oli laatinut yhdestä lapsesta neljä eri vahvuuskuvausta. Kahta kuvausta lukuun ottamatta, kaikki vahvuuskuvaukset esittivät lapsen vahvuudet pysyvinä ominaisuuksina.

”Verbaalisesti hyvä.” (LT09, 3.lomake)

”Rohkea ja sosiaalinen.” (LT01, 4.lomake)

”Lapsi on kognitiivisesti erittäin taitava. Hänellä on hyvä huumorintaju.” (LT03, 4.lomake)

Ensimmäinen esimerkki (LT09, 3.lomake) antaa ymmärtää, että verbaalinen ilmaisu joko on tai ei ole hyvää sen sijaan, että lapsen verbaalinen ilmaisutapa olisi kehittyvä taito. Samoin toinen esimerkki (LT01, 4.lomake) kertoo lapsen olevan rohkea ja sosiaalinen, jolloin esimerkiksi rohkeutta ei nähdä harjoiteltavana vahvuutena vaan ominaisuutena, joko lapsella joko on tai ei ole. Kaikista aineistoesimerkeistä on luettavissa, että lapsella joko on tiettyjä vahvuuksia tai ei ole.

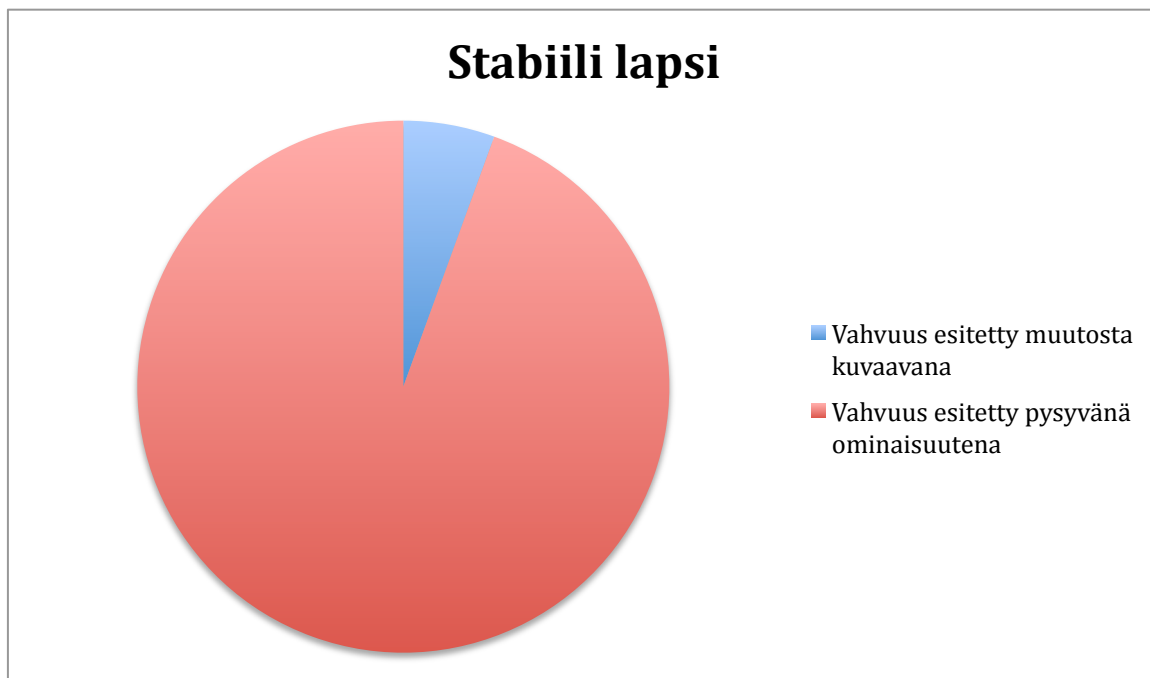
Kahdessa kuvauksessa vahvuudet esitettiin muutosta kuvaavina.

"... suomenkielentaidot ovat vahvistuneet, lapsi ymmärtää suomea hyvin, tuottaa jo muutamia sanoja." (LT01, 3.lomake)

Esimerkistä on nähtävissä, kuinka lastentarhanopettaja kuvaa suomenkielentaitojen muutosta. Lapsen suomen kielen taidot ovat vahvistuneet entisestä ja lastentarhanopettaja vielä tarkentaa vastaustaan, kuinka varsinkin kielen ymmärtäminen on edistynyt.



Kuvio 6. Vaikeasti tulkittava lapsi



Kuvio 7. Stabiili lapsi

7.2 Vaikeasti tulkittava lapsi

Lastentarhanopettajien kirjaamien vahvuuskuvausten muoto ja tarkkuus vaihteli. Reilu puolet vastauksista oli epätarkkoja. Tarkkaa kuvailua esiintyi alle puolessa vastauksista. Vain tarkkaa kuvailua oli noin kolmasosa vastauksista ja vain epätarkkaa kuvailua oli noin puolet. Kolmessa lomakkeessa oli sekä tarkasti että epätarkasti kuvailua, mutta silti epätarkkoja kuvauksia oli yli puolessa vastauksissa. Vahvuuskuvauksissa lapset esiintyvät näin ollen vaikeasti tulkittavina.

"Lapsi tietää ja osaa paljon." (LT03, 3.lomake)

"Vahvuudet: hyvä mielikuvitus, kekseliäs, pohdiskeleva, paljon "potentiaalia", taitava hienomotorisissa taidoissa." (LT08, 1.lomake)

Ensimmäisessä aineistoesimerkissä (LT03, 3.lomake) kerrotaan, kuinka lapsi tietää ja osaa paljon kuitenkin avaamatta, mitä ne asiat mahdollisesti ovat, joita lapsi tietää ja osaa. Toisessa esimerkissä (LT08, 1.lomake) lapsen vahvuuksia on lueteltu listana, mistä ei voida

tulkita, miten hyvä mielikuvitus tai kekseliäisyys lapsen toiminnassa näkyy. Toisessa esimerkissä lastentarhanopettaja ei käyttänyt lasta kuvaavia sanoja ja sitä oli nähtävissä myös muissa vastauksissa.

"Innostuminen pienistäkin asioista." (LT04, 4.lomake)

"Halu piirtää eläimiä on vahva, kiinnostunut villieläimistä." (LT06, 4.lomake)

"Sinnikkyys huumorintaju" (LT09, 4.lomake)

Seitsemän lastentarhanopettajaa olivat esitelleet lapsen vahvuuksia tarkasti. Tarkoissa kuvauksissa lastentarhanopettaja oli kertonut lapsen vahvuuden ja sen jälkeen tarkentanut, mitä vahvuudella oli juuri kyseisen lapsen kohdalla tarkoittanut.

"Nauttii toistamisesta, esim lorut, laulun sanat, nimet." (LT04, 2.lomake)

"Tyttö osaa neuvotella leikin aikana ja viedä leikkiä eteenpäin. Esim. hän kysyy "sopiiko, että tämä vauva menee nyt nukkumaan?" Leikki onnistuu useamman lapsen kanssa." (LT02, 3.lomake)

Molemmissa aineistoesimerkeissä on tarkennettu lapsen vahvuutta, vaikka vastausten muodot eroavatkin toisistaan, koska ensimmäisessä esimerkissä (LT04, 2.lomake) virkkeen edestä on jäänyt tekijää kuvaava sana pois, kuten "lapsi". Virkkeestä on kuitenkin ymmärrettävissä, että lapsen kiinnostuksen kohde on toistaminen ja etenkin lorujen, laulun sanojen ja nimien toistaminen. Toisessa esimerkissä (LT02, 3.lomake) on laadittu hyvin yksityiskohtainen kuvaus lapsen vahvuudesta. Ensin lastentarhanopettaja kertoo, että tyttö osaa neuvotella leikin aikana ja viedä leikkiä eteenpäin, jonka jälkeen hän antaa esimerkin siitä, miten vahvuus näkyy lapsen toiminnassa, tässä tapauksessa leikissä.

7.3 Vastuullinen lapsi

Vastuu lapsen vahvuuksien esilletuomiseksi jakaantui lastentarhanopettajien vastuksissa joko lapselle itselleen reilusti yli puolessa vastauksista tai ulkopuoliselle tekijälle alle puolessa vastauksista, kuten melulle tai muille lapsille. Päällekkäisyyksiä ilmeni myös vastuun

jakaantumisessa. Vastuu vahvuuksien esille tuomiseksi saattoi jakaantua sekä lapselle että ulkopuoliselle tekijälle alle neljäsosassa tapauksista, mutta ei kertaakaan lastentarhanopettajalle itselleen.

"Aloitekyvyttömyys. Samaistuminen muihin. Passiivinen olemus." (LT03, 2.lomake)

"Liika innokkuus, tilanne hajoaa jo alussa, jolloin koko suoritus menee sekaisin." (LT05, 2.lomake)

"Keskittyminen herpaantuu helposti, mielikuva omasta osaamisesta ja lopputuloksesta eivät kohtaa, kokee pettymykset voimakkaasti (ahdistuu)" (LT06, 4.lomake)

"Malttamattomuus keskittyä, kun harjoiteltiin myös kynäotteen ylläpitämistä." (LT09, 4.lomake)

Aineistoesimerkeistä on luettavissa, että esteen lapsen vahvuuksien esilletuomiseksi muodostaa joko lapsen aloitekyvyttömyys (LT03, 2.lomake), liika innokkuus (LT05, 2.lomake), pettymysten heikko sietäminen (LT06, 4.lomake) tai kun lapsi ei malta keskittyä (LT09, 4.lomake). Kirjauksista on tällöin ymmärrettävissä, että lapsi saa kyllä vahvuutensa esille, jos esimerkiksi olisi vähemmän innokas. Kolmessa viimeisessä esimerkissä on havaittavissa, kuinka lastentarhanopettajien kirjauksissa huomio kohdistuu johonkin tehtävään, joka tulisi saattaa päätökseen. Lastentarhanopettajat puhuvat "suorituksesta" (LT05, 2.lomake) ja "lopputuloksesta" (LT06, 4.lomake). Viimeisessä aineistoesimerkissä (LT09, 4.lomake) on kerrottu tavoite "kynäotteen ylläpitäminen", johon lapsi ei pääse, koska ei malta keskittyä.

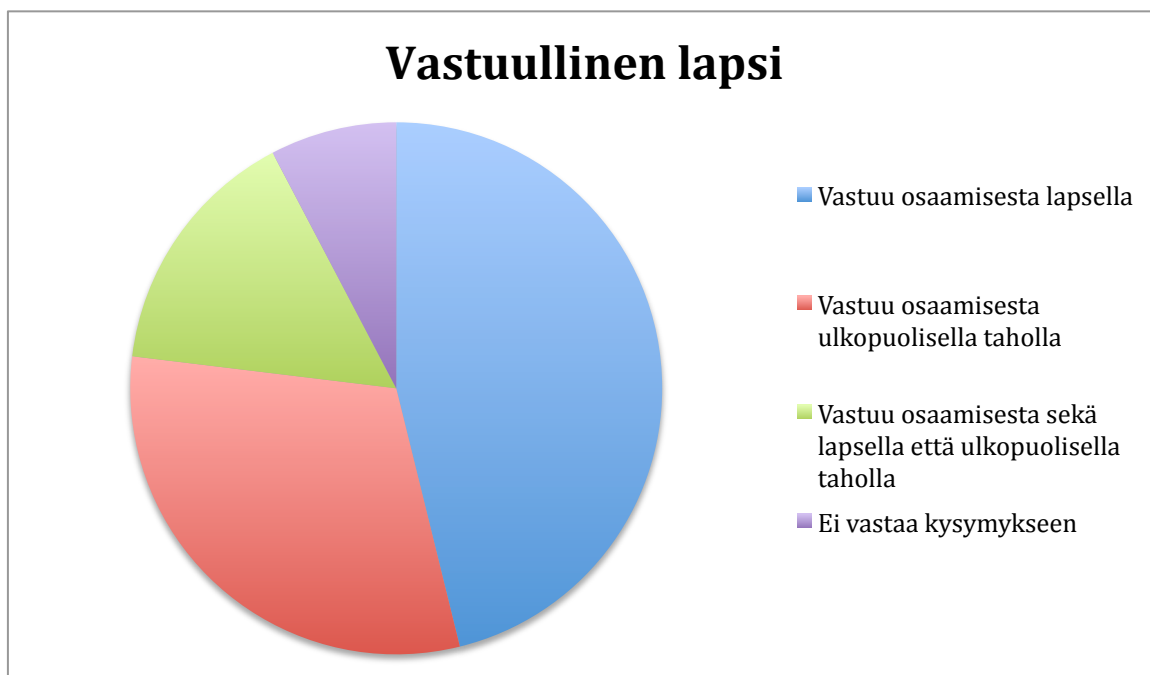
Este voi muodostua myös ulkopuolisista tekijöistä.

"Pojalla herkempi aamu, äitiä ikävä kun äidillä oli liian kiire." (LT09, 3.lomake)

"Muut häiriötekijät. Lapsia ympärillä (vaikkakin vain puolet ryhmän lapsista)" (LT01, 2.lomake)

"Toisten lasten leikkiäät+ympärillä tapahtuneet häiritsevät keskittymistä..." (LT06, 2.lomake)

Toinen ja kolmas esimerkki osoittavat, että muut häiriötekijät, kuten ympärillä olevat lapset (LT01, 2.lomake) ja heidän leikkiäänensä (LT06, 2.lomake) ovat esteenä havainnoidun lapsen vahvuuksien esilletuomiseksi. Lastentarhanopettajat jakavat teksteissään vastuun tällöin muille lapsille, äänille tai esimerkiksi lapsen kiireiselle äidille (LT09, 3.lomake). Toisessa esimerkissä (LT01, 2.lomake) lastentarhanopettaja ensin näkee esteet lapsissa ympärillä, mutta tarkentaa vastaustaan kirjoittamalla paikalla olevan vain puolet ryhmän lapsista. Näin lastentarhanopettaja siirtää vastuun kuitenkin muista lapsista takaisin havainnoituun lapseen.



Kuvio 8. Vastuullinen lapsi

7.4 Stabiili aikuinen

Lastentarhanopettajat laativat kukin neljä eri kuvausta omasta toiminnastaan lapsen vahvuuksien esilletuomisen edistämiseksi. Kuvaukset jakaantuivat siten, että suurimmassa osassa kuvauksista toimintatavat esitettiin muuttumattomina. Alle neljäsosa kirjauksista kuvasivat aikuiseen toimintaa vain muuttuvana, yli puolet vain muuttumattomana ja kolme kirjausta kuvasivat aikuisen toimintaa sekä muuttuvana että muuttumattomana. Kuvauksista

viidessä lastentarhanopettaja eivät kuvanneet omaa toimintaansa. Aikuinen näyttäytyy kirjauksissa stabiilina, muuttumattomana ihmisenä.

"Nostan asioita esille, joista tiedän että hän on kiinnostunut. Kysyn häneltä, vaikkei hän viittaisikaan." (LT03, 2.lomake)

"Rohkaista ja kannustaa. ..." (LT01, 4.lomake)

"Kulkemalla hänen kanssaan koko tilanteen läpi." (LT05, 1.lomake)

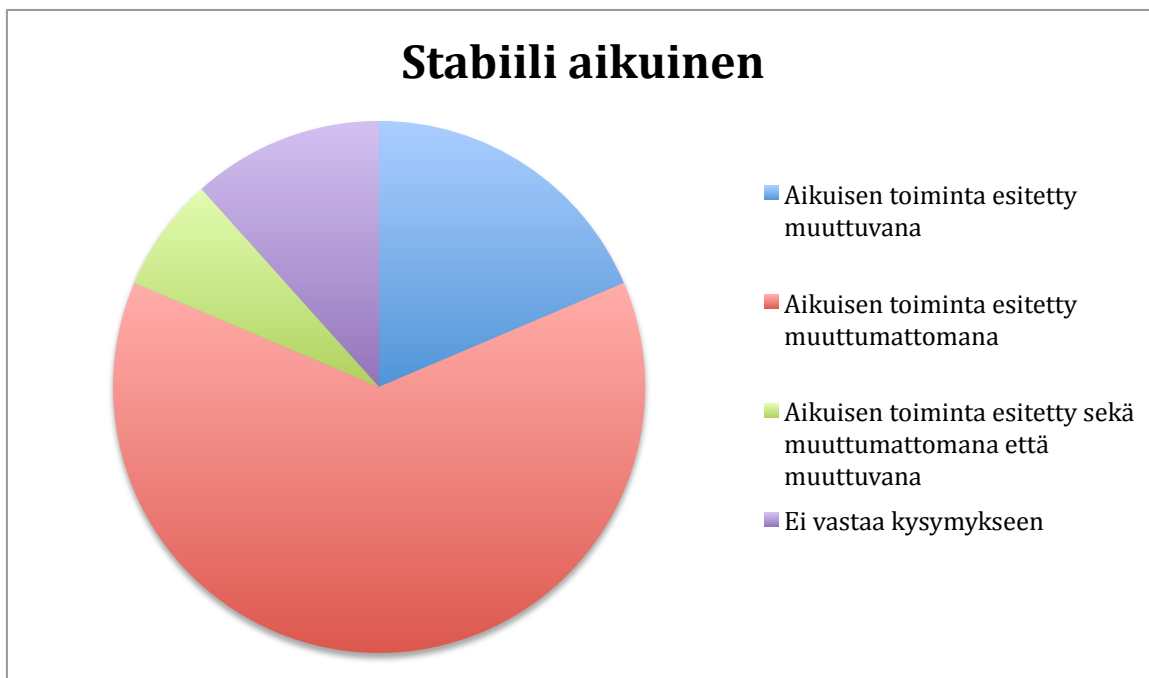
Lastentarhanopettajien tapa kirjata omaa toimintaansa on ensimmäisessä esimerkissä lähes käskyn omainen. Käytetyissä verbeissä ei ole liikkumavaraa vaan aikuinen "nostaa", "rohkaisee" ja "kulkee", sen sijaan, että esimerkiksi *pyritään mahdollisuuksien mukaan nostamaan kiinnostavia asioita esille*. Näin ollen tekstit luovat aikuisen toiminnasta pysyvää kuvaa.

Osassa kuvauksista lastentarhanopettajien toiminta näyttäytyi muuttuvana.

"Yritän vähentää siirtymiä ja varsinkin odottelua. Menen vessalle hänen kanssaan, mahdollisesti ihan vikana, jolloin odottelu siinä kohtaa vähenee." (LT05, 3.lomake)

"Järjestämällä hänelle mieluisia ja juuri sinä päivänä kiinnostavia asioita ja kokoontumishetkillä voidaan tarkastella lasten rakentamia ja tuoda esille esim. hienosti keksitty ratkaisu tässä autossa joka lentää jne." (LT08, 2.lomake)

Ensimmäisessä aineistoesimerkissä (LT05, 3.lomake) lastentarhanopettaja kertoo, kuinka hän "yrittää" vähentää siirtymiä sekä menee "mahdollisesti" lapsen kanssa vikana vessaan. Näin aikuisesta saadaan kuva henkilöstä, joka harjoittelee ja pohtii erilaisia vaihtoehtoja toimia. Toisessa esimerkissä (LT08, 2.lomake) lastentarhanopettaja ensin aloittaa kuvailemaan toimintaansa jäykkänä kirjoittaessaan järjestävänsä mieluisia asioita lapselle, mutta pehmentää toimintatapaansa jatkaessaan "juuri sinä päivänä kiinnostavia asioita". Tekstin jatkuessa lastentarhanopettaja jatkaa samalla tavalla kirjoittaessaan, että lasten tuotoksia "voidaan tarkastella" sen sijaan, että kirjoittaisi esimerkiksi lasten rakentamia (tuotoksia) *tarkastellaan*.



Kuvio 9. Stabiili aikuinen

7.5 Vaikeasti tulkittava aikuinen

Lastentarhanopettajan toimintaa kuvaavissa kirjauksissa reilusti puolessa kirjauksista oltiin epätarkkoja ja hieman alle puolessa tarkkoja. Hieman yli puolessa vastauksista oli vain epätarkkaa kuvailua ja hieman alle kolmasosassa oli vain tarkkaa kuvailua. Kolmessa vastauksessa oli sekä tarkkaa että epätarkkaa kuvailua ja kolmessa ei kuvattu lastentarhanopettajan toimintaa.

"Tukemalla alusta asti onnistumista." (LT05, 2.lomake)

"Rauhallinen tilanne/tila auttaa, samoin aikuisen läsnäolo ja kannustus. ..." (LT06, 4.lomake)

"Kehun onnistumisista, iloitsen hänen kanssaan, olen johdonmukainen." (LT07, 4.lomake)

Kaikissa aineistoesimerkeissä todetaan, että tehdään jotakin, mutta ei eritellä, mitä tarkoitetaan "tukemisella" (LT05, 2.lomake), "aikuisen läsnäololla" (LT06, 4.lomake) tai "kehumisella" (LT07, 4.lomake). Aikuisen toimintaa näyttäytyy vaikeasti eriteltävänä.

Tarkoissa kuvauksissa annettiin hyvin yksityiskohtainen kuva siitä, miten aikuisen tulisi toimia.

"Otan syliin, lohdutan. Alan ensin loruttelemaan lapselle, jolloin hänen huomionsa kiinnittyy mukavaan yhdessä oloon->pukeutuminen sujuu siinä sivussa kuin huomaamatta." (LT04, 2.lomake)

"Leikissä on käytössä koti- ja lääkärileikkikuvataulut. Aikuinen sanoittaa ja mallintaa leikkiä tarvittaessa lapsille, jotka tarvitsevat kielellistä tukea. Tarvittaessa aikuinen ottaa etäisyyttä leikissä ja havainnoi leikkiä." (LT02, 4.lomake)

Molemmissa esimerkeissä lastentarhanopettaja ei tyydy vain toteamaan, mitä tehdään. Hän tarkentaa vastaustaan tuodakseen selvemmin ilmi, mitä toteamus pitää sisällään. Ensimmäisessä esimerkissä (LT04, 2.lomake) lastentarhanopettaja kertoo lohduttavansa ottamalla lapsen syliin, eikä vain totea, että *lohdutan*. Hän myös jatkaa tilanteen kuvailua luomalla kuvan siitä, mihin hän pyrkii toiminnallaan. Näin pukeutumisesta tehtävänä tuleekin sylissä olon ja vuorovaikutushetken positiivinen sivutuote. Toisessa esimerkissä (LT02, 4.lomake) lastentarhanopettaja antaa hyvin eksaktit ohjeet siitä, mitä aikuinen tekee tarvittaessa leikissä kuvatauluilla ja miksi ne ovat leikissä mukana. Aikuisen tehtäväksi tulee tällöin lapsilähtöisesti tarkastella hänen tukensa tarvetta. Mikäli mukaan otettuja kuvatauluja ei tarvita, aikuisen rooli on kuitenkin aktiivinen havainnoija. Myös tässä esimerkissä lastentarhanopettaja katsahtaa tulevaisuuteen ja antaa kaksi eri vaihtoehtoa aikuisen toiminnalle.



Kuvio 10. Vaikeasti tulkittava aikuinen

7.6 Vastuusta vapaa aikuinen

Kun lastentarhanopettajat kuvasivat lasten vahvuuksien esille tuomisen esteitä, he määrittivät samalla, mihin tai keneen esteet kohdistuvat. Vastuu esilletuomisesta jakaantui lapselle itselleen tai ulkopuoliselle tekijälle. Aineistossa aikuinen näyttäytyy vastuusta vapautetulta sivustakatsojalta, kun lapsi itse tai esimerkiksi muut lapset muodostavat esteitä lapsen vahvuuksille. Vain yhden vastauksen kohdalla oli tulkittavissa, että lastentarhanopettaja kohdistaa huomionsa myös omaan toimintaansa.

"Osa asioista on ehkä "liian" helppoja, joten lapsi ei osallistu. Toisaalta lapsi on myös aika aloitekyvytön ja vaatii motivointia osallistuakseen". (LT03, 4.lomake)

Aineistoesimerkissä lastentarhanopettaja kertoo "asioista", jotka ovat lapselle "ehkä" liian helppoja, mikä olisi mahdollinen syy siihen, että lapsi ei osallistu. Vaikka lastentarhanopettaja puhuu "asioista" eli ulkopuolisesta tekijästä, ovat ne kuitenkin aikuisen valitsemia kyseiseen aamupiiri-tilanteeseen (LT03, 1., 2., 3., ja 4.lomake). Lastentarhanopettaja punnitsee sitä,

ovatko hänen valitsemat asiat aamupiiriin liian helppoja, jolloin vastuu lapsen osallistumisesta olisikin aikuisella. Jatkaessaan vastaustaan lastentarhanopettaja kuitenkin kumoaa edellisen pohdintansa sanoessaan lapsen olevan ”aika aloitekyvytön” ja ”vaatii motivointia osallistuakseen”. Näin vastuu osallistumisesta siirtyy takaisin lapselle.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, minkälaisena lapsi, hänen vahvuutensa ja aikuinen näyttäytyvät lastentarhanopettajien tuottamissa kirjallisissa teksteissä. Tässä tutkimuksessa alle kouluikäinen lapsi näyttäytyy lastentarhanopettajien kirjaamissa havainnoinneissa stabiilina, pystyväisenä toimijana, mutta kuitenkin vaikeasti tulkittavana. Reilusti yli puolet kirjauksista osoittivat, että lapsi on vastuussa itsestään. Tulokset ovat yhteneväisiä esimerkiksi Heiskasen, Alasuutarin ja Vehkakosken (2018) väitöskirjan kanssa, jossa alle kouluikäisten lasten erityisen tuen asiakirjoissa lapsi näyttäytyi suurimmassa osassa stabiilina ja vastuussa omasta suoriutumisestaan. Molemmissa tutkimuksissa johtopäätös on samanlainen: varhaiskasvatuksessa lapsi on vastuussa itsestään. Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on, että kasvatustoiminnan lähtökohdaksi ja tavoitteeksi asetetaan ne tekijät, jotka lasta kannattelevat ja tekevät oppimisesta mielekäästä (Kumpulainen ym. 2014, 228). Tämän tutkimuksen perusteella oppimisen lapselle tekee mielekkääksi aina samat asiat, koska lasta ja hänen vahvuuksiaan ei nähdä muuttuvina ja kehittyvinä, vaikka oppiminen ja kehitys Heikan ym. (2009, 62) mukaan on jatkuvaa ja erilaisilla menetelmillä voidaan varmistaa jokaisen lapsen oppimisen edistyminen. Heiskasen ym. (2018) väitöskirjassa todettiin myös, kuinka lapsista tehtyjen kuvausten perimmäinen tarkoitus on olla lähtökohta pedagogisen toiminnan suunnittelulle. Laadittaessa epätarkkoja kuvauksia lasten vahvuuksista, hukataan mahdollisuudet käyttää niitä toiminnan suunnittelussa.

Lastentarhanopettajat kuvasivat myös omaa toimintaansa muuttumattomana, mutta vaikeasti tulkittavana. Vastauksissa esimerkiksi todetaan, että lapsen onnistumista tuetaan alusta asti, mutta se, miten sitä tuetaan, jää epäselväksi. Kuvaus luo epämääräisen kuvan aikuisen toiminnasta lapsen kanssa, jolloin sitä on myös mahdoton arvioida. Ilman arviointia ei ole pedagogiselle toiminnalle syitä eikä päämääriä (Norrena 2016, 43). Lastentarhanopettajat eivät tämän tutkimuksen aineiston perusteella näyttäydy olevan tietoisia siitä, mitä heidän tulee tehdä, jolloin dokumentoinnista tulee merkityksetöntä ja toiminnasta tarkoituksetonta, kuten Kallialakin (2008, 23) totesi.

Tehokas arviointi on prosessi, jossa ymmärrys lasten oppimisesta syntyy havainnoinnin ja reflektion kautta. Sen avulla varhaispedagogiikka saadaan vastaamaan lasten tarpeita ja varhaiskasvatukselle asetettuja valtakunnallisia tavoitteita. (Heikka, ym. 2009, 69.) Sekä arviointi että pedagoginen dokumentointi tehdään yhdessä muun kasvatushenkilöstön kanssa (Heikka, ym. 2009, 76-77; Falk ym. 2010, 11; Ojala 2009, 29; Hujala ja Fonsén 2011, 328). Tämän tutkimuksen tuloksiin on saattanut vaikuttaa se, että tutkimusasetelmaan ei ole liitetty yhteistä keskustelua, jolloin reflektioprosessin ei ole ollut mahdollista syventyä.

Koska tämän tutkimuksen otos on pieni, se ei ole yleistettävissä. Tapa, jolla lastentarhanopettajia pyrittiin saamaan osallistumaan tutkimukseen ei ollut kovinkaan tuloksekas. Otokokoa suunnitellessa ajatuksena oli, että lastentarhanopettajia olisi vähintään 30. Tällöin esimerkiksi tutkimuksen yleistettävyys olisi ollut mahdollisempaa, koska kaikki lastentarhanopettajat olisivat olleet samalta varhaiskasvatusalueelta. Otokokoa kasvatettaessa olisi varmasti tuloksekkaampaa käydä keskustelu tutkimukseen osallistumisesta suoraan lastentarhanopettajien kanssa eikä heidän esimiesten kanssa. Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin yhteneväisiä laajempien tutkimusten kanssa (esim. Heiskanen ym. 2018). Pietikäinen (2014, 12-13) sekä Phillips ja Hardy (2002, 22) totesivat, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa niin puhutulla kuin kirjoitetullakin kielellä on merkittävä rooli. Ei voida täten ajatella, että on yhdentekevää, miten ja mitä kirjoitamme lapsista, koska se luo maailman, jossa lapsi rakentaa käsitystä itsestään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) astuivat ensimmäistä kertaa lainvelvoittavaksi asiakirjaksi 1.8.2017 alkaen ja korostavat lapsen yksilöllisyyttä ja oikeutta tulla havaituksi parhaimpana mahdollisena versiona itsestään:

”Varhaiskasvatuksen tehtävänä on suojella ja edistää lasten oikeutta hyvään ja turvalliseen lapsuuteen. Varhaiskasvatus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvosta. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä.”

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19.)

Uusitalo-Malmivaara (2014, 266) ja Kumpulainen ym. (2014, 224) toteavat, että vahvuuksien opettamista lapsille kaivataan. Heitä tukevat myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joissa sanotaan (2016, 22), että lapsen oppiessa tunnistamaan vahvuuksiaan, se vahvistaa

myös lapsen uskoa omiin kykyihinsä. Tämän tutkimuksen jatkeeksi olisi ensisijaisesti järkevää laajentaa otosta. Jos tulokset olisivat samankaltaisia, kuin tässä tutkimuksessa, olisi mielenkiintoista kouluttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä vahvuuslähtöiseen työtapaan uusien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Kouluttamisen tuloksia voisi mitata esimerkiksi Ferre Laeversin luoman AES-mittarin avulla (ks. esim Laevers 1994), jolla mitataan aikuisen sitoutuneisuutta. Otoksen laajentamisessa tulisi huomioida, miten tutkimukseen osallistuviin henkilöihin on yhteydessä. Tämän tutkimuksen perusteella välitön yhteys olisi varmasti tuloksekkaampi.

Koska toimintakulttuurin muutos vaatii pedagogista johtamista ja pedagogiikan johtamista (Rintakorpi 2018; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28), tarvitaan johtajia, jotka ovat joko valmiita itse suunnittelemaan varhaiskasvatuksen kehittämisen kokonaisuuksia omaan yksikköönsä tai asiantuntijoita, jotka tekevät sen heidän puolestaan. OAJ:n (Opetusalan Ammattijärjestö) raportti päiväkodin johtajuudesta (Vesalainen, ym. 2014, 20) kertoo, että enemmistö johtajista kokevat jo nyt työmääränsä liian suureksi tai kohtuuttoman suureksi, jolloin vastuu siirtyy varhaiskasvatuksen koulutuksesta vastaaville tahoille.

LÄHTEET

Alasuutari Pertti 1999: Laadullinen tutkimus. S. 100-163 Vastapaino, Jyväskylä.

Buldu Mehmet 2010: Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. Journal of Teaching and Teaching Education 26 (2010). S. 1447-1448 Internetjulkaisu Haettu 23.2.2018

Cox Kathleen F. 2006: Investigating the Impact of Strength-Based Assessment on Youth with Emotional and Behavioral Disorders. Journal of Child and Family Studies, Vol 15, No 3. Internetjulkaisu Haettu 28.3.2018

Falk Beverly ja Darling-Hammond Linada 2010: Documentation and democratic education. Journal of Theory in the practise. Volume 49 Issue 1- Observation, Documentation, and Reflection to Create a Culture of Inquiry. S. 10-11 Internetjulkaisu Haettu 23.2.2018

Fenton Angela, Walsh Kerryann, Wong Sadie ja Cumming Tamara 2014: Using Strengths-Based Approaches in Early Years Practice and Research. International Journal of Early Childhood, 47(1) s. 29 Internetjulkaisu Haettu 28.2.2018

Fonsén Elina, Heikka Johanna, Hujala Eeva ja Turja Leena 2011: Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala Eeva ja Turja Leena (toim.), Varhaiskasvatuksen käsikirja. S. 328 Bookwell Oy, Juva

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2017. S. 24-47 Internetjulkaisu Haettu 27.4.2018

Heikka Johanna, Hujala Eeva ja Turja Leena 2009: Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. S. 62-77 Printel Oy, Vantaa

Heiskanen Noora, Alasuutari Maarit ja Vehkakoski Tanja 2018: Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. British Journal of Sociology of Education. Internetjulkaisu Haettu 11.3.2018

Hirsjärvi Sirkka ja Hurme Helena 2001: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. S. 44-45 Yliopistopaino, Helsinki

Hirsjärvi Sirkka, Remes Pirkko ja Sajavaara Paula 2007: Tutki ja kirjoita. S. 25-217 Otavan kirjapaino Oy, Keuruu

Hotulainen Risto, Lappalainen Kristiina ja Sointu Erko 2014: Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara Lotta (toim.) Positiivisen psykologian voima. S. 265-276 Ps-kustannus, Jyväskylä.

Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero 2000: Diskurssianalyysin aakkoset. S. 9-24 Vastapaino, Jyväskylä.

Järvinen Annikki 1999: Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Anneli Eteläpelto ja Päivi Tynjälä (toim.), Oppiminen ja asiantuntijuus. 28-259 WSOY, Helsinki

Kalliala Marjatta 2008: Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? S. 23 Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki

Keskinen Risto ja Lounassalo Jarmo 2011: Pedagoginen dokumentointi – leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa Mäkitalo Anna-Riitta, Nevanen Saila, Ojala Mikko, Tast Sylvia, Venninen Tuulikki ja Vilpas Birgitta (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa 2. S. 202 Yliopistopaino

Korthagen Fred 2001: A Reflection on Reflection. Teoksessa Korthagen Fred A. J. (toim.) Linking practice and theory – the pedagogy of realistic teacher education. S. 47-62 Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey

Kumpulainen Kristiina, Mikkola Anna, Rajala Antti, Hilppö Jaakko ja Lipponen Lasse 2014: Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara Lotta (toim.) Positiivisen psykologian voima. S. 224-231 Ps-kustannus, Jyväskylä

Kupila Päivi 2011: Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala Eeva ja Turja Päivi (toim.) s. 310 Varhaiskasvatuksen käsikirja. Bookwell Oy, Juva

Ladkin Donna 2004: Action research. Teoksessa Seale Clive, Gobo Giampietro, Gubrium Jaber F. ja Silverman David (toim.) Qualitative research practise. S. 478-479 Sage publications

Laevers Ferre 1994: Defining and assessing quality in early childhood education. Leuven University Press.

Lappalainen Kristiina ja Sointu Erkki 2013: Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke) s. 4-12 Haettu 7.5.2017

Martela Frank 2014: Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara Lotta (toim.) Positiivisen psykologian voima. S. 34 Ps-kustannus, Jyväskylä.

Mattila Virpi 2009: Pienin askelin –malli kehittämisen työkaluna. Teoksessa Anna-Riitta Mäkitalo, Mikko Ojala, Tuulikki Venninen ja Birgitta Vilpas (toim.), Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. S. Yliopistopaino

Metsämuuronen Jari 2006: Laadullisen tutkimuksen käsikirja. S. 45-116 International Methelp Oy, Helsinki

Mikkola Anna, Repo Laura, Vlasov Anniina, Paananen Maiju ja Mattila Virpi 2017: Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila. S. 3-4 Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2017

Mäkelä Klaus 1990: Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. S. 53-54 Painokaari Oy, Helsinki.

Mäkinen Leena ja Ollikainen Meri: Ideoita varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara Lotta ja Vuorinen Kaisa (toim.) Huomaa Hyvä! – Vahvuusvariksen bongausopas. S. 47 Ps-kustannus, Juva.

Norrena Juho 2016: Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. S. 38-49 Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.

Ojala Mikko 2009: Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa Anna-Riitta Mäkitalo, Mikko Ojala, Tuulikki Venninen ja Birgitta Vilpas (toim.), Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. S. 28-33 Yliopistopaino

Phillips Nelson ja Hardy Cynthia 2002: Discourse analysis. S. 22 Sage publications. USA

Pietikäinen Sari ja Mäntynen Anne 2014: Kurssi kohti diskurssia. S. 7-13 Vastapaino, Tampere

Pynnönen Anu 2013: Diskurssianalyysi. Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. S. 25-26 Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379

Rintakorpi Kati 2018: Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Väitöskirja. S. 28-37 Helsingin yliopisto.

Rudolph Suzanne M. ja Epstein Michael H 2000: Empowering Children and Families Through Strength-Based Assessment. Reclaiming Children and Youth 8:4 Winter 2000. S. 207 Internetjulkaisu Haettu 28.3.2018

Ruohotie Pekka 2008: Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu. Teoksessa Eteläpelto Anneli ja Onnismaa Jussi (toim.), Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. S. 107-108 Kansanvalistusseura, Vantaa

Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Sanna Aaltonen ja Riitta Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. S. 182 Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.

Seligman Martin ja Peterson Christopher 2004: Character Strengths and Virtues: A Handbook of Classification. S. 17 Oxford University Press, USA

Suoninen Eero 2002: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. S. 17-22 Vastapaino, Jyväskylä.

Tahkokallio Leena 2014: Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. S. 13 Internetjulkaisu Haettu 12.7.2017

Uusitalo-Malmivaara Lotta 2014: Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. S. 63-71 Ps-kustannus, Jyväskylä.

Uusitalo-Malmivaara Lotta ja Vuorinen Kaisa 2017: Huomaa Hyvä! – Vahvuusvariksen bongausopas. S. 13 Ps-kustannus, Juva.

Uusitalo-Malmivaara Lotta ja Vuorinen Kaisa 2016: Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. S. 17-74 Ps-Kustannus, Juva.

Van Allen Jason, Kirschman Brown Keri J., Seegan Paige L. Ja Johnson Rebecca J. 2017: Positive Psychology for Children and Adolescents: Development, Prevention and Promotion. Teoksessa Snyder C.R., Lopez Shane J., Edwards Lisa M. Ja Marques Susana C. (toim.) s. 1-17 The Oxford Handbook of Positive Psychology 3rd Edition. Internetjulkaisu Haettu 23.2.2018

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. S. 18-60 Internetjulkaisu Haettu 12.7.2017

Vesalainen Anni, Cleve Kristiina ja Ilves Vesa 2014: Päiväkodin johtajien työtaakasta tuli kohtuuton. OAJ:n julkaisusarja 2/2014. S. 20 Internetjulkaisu

LIITTEET

Liite 1. Ensimmäinen versio havainnointilomakkeesta

| TILANNE | LAPSI | MINÄ |
|---|---|--|
| Mitä tilanteessa tapahtui? | Mitä lapsi teki? | Mitä minä tein? |
| Mitä rajoituksia on toimintaympäristössä? | Mitä rajoituksia lapsella on huomattu havainnoinnin pohjalta? | Missä suunnitelman osaluissa en ottanut lapsen ja toimintaympäristön rajoituksia huomioon? |
| Mitkä ovat uuden tilanteen/suunnitelman tavoitteet? | Mitä vahvuuksia lapsella on huomattu havainnoinnin pohjalta? | Miten mahdollistan onnistumisen kokemuksen lapselle? |
| Uusi tilanne/suunnitelma | Mitä lapsi teki? | Mitä minä tein? |

| | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -ohjattu tuokio -siirtymätilanne -lepohetki -ruokailu -ulkoilu -vapaan leikin tilanne <p>Kuvaile, mitä tilanteessa tapahtui hetki hetkeltä ja kuka siellä oli. Mitkä olivat suunnitelman osa-alueet?</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Mitä lapsi teki? -Mitä lapsi sanoi? -Missä lapsi oli? -Miten lapsi reagoi? | <ul style="list-style-type: none"> -Mitä minä tein? -Mitä minä sanoin lapselle? -Mitä minä sanoin muille aikuisille/lapsille? -Miten minä sanoin? -Miten reagoin mihinkin? -Miltä minusta tuntui? -Olinko vihainen? -Olinko pelottava? |
| <ul style="list-style-type: none"> -Oliko tilassa jotain kuvia tai tavaroita, jotka kiinnittivät lapsen huomion? -Kuuluiko tilassa jotain ääniä, jotka kiinnittivät lapsen huomion? -Oliko tila liian suuri/pieni? -Oliko ympäristö uusi/vieras? -Oliko paikalla ennestään vieraita aikuisia? -Oliko kiire? | <ul style="list-style-type: none"> -Onko lapsen vaikea olla paikallaan? -Onko lapsen vaikea olla hiljaa? -Johtuuko häiriökäytös siitä, että lasta jännittää/pelottaa? -Onko lapsi aggressiivinen kaikkia/tiettyjä lapsia kohtaan? -Lisääntyykö häiriökäytös tiettyjen lasten/aikuisten seurassa? -Onko odottaminen vaikeaa? -Lisääntyykö häiriökäytös hälyssä/melussa? -Hakeeko lapsi aikuisen/muiden lasten huomiota? -Onko lapsen kotona tapahtunut muutoksia? | <ul style="list-style-type: none"> -Vaadinko liikaa lapselta? -Oliko tilanne/suunnitelma liian pitkä/vaikea/helppo? -Oliko suunnitelmassa liikaa paikallaanoloa/liikkumista? -Annoinko ohjeet riittävän selkeästi? -Mitkä olivat suunnitelman lähtökohdat? -Oliko lapsia liikaa samassa tilassa? -Puhuinko alentavasti? -Haukuinko lasta? -Komensinko lasta? -Yritinkö neuvotella? |
| <ul style="list-style-type: none"> -Mitä haluan tilanteessa/tuokiossa lasten oppivan? -Miksi? -Hyötyykö lapset/lapsi opetettavasta asiasta? -Mihin lapset/lapsi voi tietoa tai taitoa soveltaa tulevaisuudessa(onko taito siirrettävissä)? | <ul style="list-style-type: none"> -Mihin leikkeihin lapsi jaksaa keskittyä pitkiäkin aikoja? -Mistä asioista lapsi usein puhuu? -Keiden lasten kanssa leikit sujuvat pisimpään ongelmitta? -Osallistuuko lapsi paremmin pienryhmässä/kun lapsia on vähemmän ympärillä? | <ul style="list-style-type: none"> -Aikuisen välitön läsnäolo? -Lyhyempi tuokio? -Vähemmän lapsia samassa tilassa(pienryhmätoiminta)? -Enemmän toiminnallisuutta? -Vähempi ja selkeämpi ohjeidenanto? -Keskitynkö vain positiivisen käytöksen huomioimiseen? -Menenkö leikkimään/juttelemaan lapsen kanssa ennen tuokiota? -Mihin sijoitan lapsen istumaan? -Kenet valitsen hänen pienryhmäänsä? |

Liite 2. Pilottivaiheen havainnointilomake

| |
|--|
| Mitä tapahtui? Mitä lapsi teki? Mitä minä tein? |
| Mitä rajoitteita lapsella on? |
| Mitä vahvuuksia lapsella on? |
| Miten mahdollistan onnistumisen kokemuksen lapselle? |

Kuvaile, mitä tilanteessa (ohjattu tuokio, siirtymätilanne, lepohetki, ruokailu, ulkoilu, vapaan leikin tilanne,...) tapahtui hetki hetkeltä ja kuka siellä oli. Mitä olivat suunnitelman osa-alueet. Mitä lapsi teki?
Mitä lapsi sanoi?
Missä lapsi oli?
Miten lapsi reagoi?
Mitä minä tein?
Mitä minä sanoin?
Missä minä olin?
Miten minä reagoin?

Havainnoi:

Onko lapsen vaikea olla paikallaan?
Onko lapsen vaikea olla hiljaa?
Onko odottaminen vaikeaa?
Jännittääkö lasta tietyt asiat?
Pelottaako lasta tietyt asiat?
Onko lapsi aggressiivinen kaikkia/tiettyjä lapsia/aikuisia kohtaan?
Onko lapsen vaikea sanoittaa ajatuksiaan/tunteitaan/tekojaan?
Lisääntyykö häiriökäytös tiettyjen lasten/aikuisten läsnäollessa?
Lisääntyykö häiriökäytös melussa?
Hakeeko lapsi aikuisen/lasten huomiota?
Onko ympäristössä kuvia tai tavaroita, jotka kiinnittävät lapsen huomion?
Kuuluuko tilassa ääniä, jotka kiinnittävät lapsen huomion?
Onko tila liian pieni/suuri?
Onko ympäristö uusi/vieras?
Onko paikalla lapselle vieraita aikuisia?
Onko kiire?

Havainnoi:

Mihin leikkeihin lapsi jaksaa keskittyä pitkiä aikoja?
Mistä asioista lapsi usein puhuu?
Keiden lasten kanssa leikit sujuvat pisimpään ongelmitta? Osallistuuko lapsi paremmin pienryhmässä (kun lapsia on vähemmän ympärillä)?
Mikä saa lapsen innostumaan?
Mikä saa lapsen nauramaan?

Pitääkö minun auttaa lasta sitoutumaan toimintaan henkilökohtaisesti?
Pitääkö minun auttaa lasta saattamaan tehtävät loppuun ja siirtymään seuraavaan?
Pitääkö tuokioiden olla lyhyempiä?
Pitääkö minun pienentää pienryhmiä entisestään?
Kenet valitsen lapsen pienryhmään?
Pitääkö minun suunnitella toiminnallisempia tuokioita?
Pitääkö minun antaa vähemmän ja selkeämmin ohjeita?
Keskitynkö vain positiivisen käytöksen huomioimiseen?
Tarvitseeko lapsi enemmän fyysistä läheisyyttä?
Pitääkö minun mennä enemmän lapsen leikkeihin mukaan?
Mihin sijoitan lapsen fyysisesti esim. siirtymätilanteissa tai tuokioissa?
Siirrätkö tilasta kaikki tavarat, jotka häiritsevät keskittymistä?

Siirrynkö sellaiseen tilaan lapsen kanssa, jossa lapsen on helpompi kuunnella ja noudattaa ohjeita?
Onko kuljettavat välimatkat liian pitkiä?

Liite 3. Tutkimuksessa käytetty havainnointilomake

Pvm _____

Mikä on lapsen ikä, sukupuoli ja äidinkieli? Mitä vahvuuksia lapsella on?

Kuvaile lyhyesti tilanne, jota havainnoit.

Mikä mielestäsi estää lapsen vahvuuksien esille tuomista?

Miten pystyn omalla toiminnallani vaikuttamaan siihen, että lapsi saa vahvuuksiansa esille?

Liite 4. Tutkimusohje

Hyvä tutkimukseen osallistuva lastentarhanopettaja!

Uudet Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä Helsingin oma varhaiskasvatussuunnitelma ovat luoneet vaatimukset säännöllisen ja suunnitelmallisen toiminnan arvioinnin toteutumiseksi. Tämän Pro gradu- tutkimuksen tarkoituksena on kokeilla uutta lomaketta tukemaan lastentarhanopettajia arviointityössä. Tutkimusraportissa tullaan kertomaan aineiston keruu-aika, varhaiskasvatusalue (Läntinen varhaiskasvatusalue 1) ja kohderyhmä (lastentarhanopettajat). Tutkimuksessa ei julkaista henkilötietoja. Kaikki tutkimustulokset esitetään lomakkeisiin merkittyjen lomakenumeroiden perusteella.

Tämän Pro Gradu –tutkimuksen lisäksi elokuussa alkaa kehittämishanke, jossa käytetään samoja havainnointilomakkeita kuin tässä tutkimuksessa. Kehittämishanketta varten on luotu blogi pedagogista keskustelua ja vertaisryhmän tuen saamista varten. Olet tervetullut mukaan osoitteeseen <https://vilja-hanke.blogspot.fi>

Kirjekuoresta löytyy tämän ohjeen lisäksi seuraavat dokumentit:

- lomake A ja F, jotka ovat kyselylomakkeita
- lomake B, C, D ja E, jotka ovat havainnointilomakkeita

Täytä ensimmäiseksi lomake A, joka on alkukysely. Kun olet täyttänyt lomakkeen A, voit alkaa havainnoida lasta. Aloita lomakkeella B, joka sisältää lapsen iän, sukupuolen ja äidinkielen. Täytä havainnointilomakkeita (B, C, D ja E) 6 viikon ajan siten, että täytät yhden lomakkeen noin viikon aikana. Kohdista kaikki havainnointisi samaan itse valitsemaasi lapseen ja tilanteeseen. Yhteensä sinulla tulisi olla 4 täytettyä havainnointilomaketta 6 viikon jälkeen. Muista laittaa päivämäärä aina, kun olet aloittanut uuden lomakkeen. Laita kaikki kirjauksesi talteen.

Kun olet saanut viimeisen havainnointilomakkeen päätökseen, täytä lomake F, joka on loppukysely. Laita kaikki saamasi dokumentit mukana tulleeeseen kirjekuoreen ja sulje kirjekuori. Tulen noutamaan kirjekuoren esimieheltäsi viikolla 39 (25.9.2017-29.9.2017).

Kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin,

Hannele Roponen